

# **IFE, a Alma do Negócio: Inglês para Fins Específicos nas áreas de Contabilidade e Finanças**

**Ana Sofia Antunes de Carvalho**

**Tese de Doutoramento em Línguas, Literaturas e Culturas**

**Fevereiro 2020**



Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Línguas, Literaturas e Culturas, realizada sob a orientação científica de Professor Doutor Carlos Francisco Mafra Ceia

## AGRADECIMENTOS

In good times and in bad...

Quisera eu ter palavras para exprimir a imensa gratidão que sinto no meu coração neste momento por todos vós. Uma dívida que só poderei tentar pagar dando-vos a mesma dedicação, generosidade, amor e amizade que me dedicaram neste e em tantos outros momentos difíceis. Está prometido para todo o sempre. Sem o vosso apoio, amor e determinação, este projecto não teria visto a luz do dia e eu ter-me-ia perdido em alto mar. É graças a vós que tenho hoje a possibilidade de escrever estas brevíssimas palavras de profunda gratidão.

Ao Professor Doutor Carlos Ceia por ter aceitado orientar esta tese, por generosamente partilhar e transmitir o seu infinito conhecimento e paixão por estas matérias, pelo cuidado, competência, sentido crítico e disponibilidade no seu trabalho, pelo conforto das palavras e dos gestos generosos nas horas mais difíceis.

À Raquel, a minha irmã, que me segurou a mão dias e horas a fio, que me obrigou a não desistir e que me fez acreditar que era possível. À sua Madalena (a minha Linda Fofinha) por todos os beijinhos que dei nas suas bochechinhas fofas e o seu sorriso maroto que me mostrou o que é realmente importante na vida. Ao Valter, por me emprestar a mulher e a filha e por, também ele, me dizer que era possível.

Aos meus pais, José e Elzita Carvalho pela presença, força e coragem, em todos os momentos.

Ao Rui Borges Francisco e ao Pedro Pinheiro pela sua inestimável presença e ajuda nos momentos mais insanos.

À Ana Dias, querida companheira de luta. (AD, conseguimos!) Ricardo, obrigada por acreditares.

Ao ISCAL, aos meus colegas, pelo apoio e por acreditarem.

À Conceito, por ter colaborado de forma tão generosa nesta tese.

A todos e cada um dos meus amigos e familiares, que me são tão queridos, por serem quem são e por saber, do fundo do coração, que posso sempre contar com eles.

De entre estes, um agradecimento muito especial «às mulheres da minha vida» que neste intento ilustraram a importância e o poder decisivo das mulheres na vida dos seus: à minha mãe, à minha irmã, à minha prima Teresa, à minha amiga Maria João, à minha amiga Paula, à minha amiga Teresa, que, pelo seu alento e ânimo incansáveis e preciosa ajuda são absolutamente responsáveis por eu ter sobrevivido e conseguido. Teresa R., obrigada pelas tuas velinhas em Fátima ao longo destes anos.

Querida Vicky, um beijinho hoje, no dia do teu aniversário.

Last but not least, aos meus dois amores. Ao Paulo, o meu Dearzinho, por estar sempre presente, por estar atento, por acreditar em mim, por me trazer chá e café para eu não me afastar do computador. Pelo seu amor. À Michelle, com os seus olhos meigos e amor incondicional, cuja companhia silenciosa e vigilante ao longo de muitas e muitas horas de trabalho e passeios ao início e fim do dia tornaram esta exigente rotina muito mais doce e suportável.

**IFE, a Alma do Negócio: Inglês para Fins Específicos nas áreas da Contabilidade e  
Finanças**

**Ana Sofia Antunes de Carvalho**

## RESUMO

Esta tese reflecte sobre o ensino e a aprendizagem de inglês para fins específicos na área das ciências empresariais e a relação que se estabelece entre estas áreas do conhecimento e todas as partes interessadas, estudantes, professores e empregadores. Pretende-se conhecer as percepções, expectativas e necessidades destes *stakeholders* de forma a contribuir para a elaboração de programas e materiais que consigam corresponder às expectativas e necessidades dos estudantes e que assim resultem num contributo válido para formar futuros profissionais preparados para um mercado de trabalho globalizado.

Este trabalho faz o enquadramento teórico e aborda brevemente as questões que rodeiam o inglês para fins específicos, o inglês para a contabilidade e o inglês para as finanças. Discute-se o inglês como língua global, o inglês *lingua franca*, o inglês de negócios e o papel do professor de inglês para fins específicos e as exigências que se lhe colocam. Discute-se as transformações que se verificaram ao nível do ensino superior com a criação do Espaço Europeu do Ensino Superior e a possível colaboração entre instituições de ensino superior e o mercado de trabalho.

Como opção metodológica utilizou-se o estudo de caso, tendo-se analisado e discutido as percepções, expectativas e necessidades de grupos específicos, estudantes de Inglês Financeiro, professores para inglês de fins específicos e professores nas áreas das ciências empresariais de um instituto de ensino superior politécnico público e dos colaboradores e directores de uma empresa do sector da consultoria de gestão. Os grupos são diversos e as suas contribuições variadas; é nesta variabilidade e experiência que se encontra a riqueza para construir um trabalho que se espera válido.

A recolha de dados que contribuíram para a análise dos grupos incluiu inquéritos por questionário, entrevistas e observação directa e informal. Estes dados resultaram em informação que contribuiu (e continuará a contribuir) para uma análise das necessidades reais de todas as partes interessadas, sobretudo dos estudantes, com o objectivo de se desenvolver programas e materiais didácticos que contribuam para um ensino-aprendizagem válido e sólido de inglês para fins específicos nas áreas da contabilidade e das finanças.

Os objectivos principais deste trabalho são contribuir para a investigação na área de inglês para fins específicos, contribuir de alguma forma, para o trabalho dos professores de inglês para fins específicos e, sobretudo, contribuir para o ensino-aprendizagem dos estudantes de inglês para fins específicos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inglês para fins específicos, contabilidade, finanças, didácticas

## ABSTRACT

This thesis considers the teaching and learning of English for Specific Purposes (ESP) in the area of business sciences and the relation that exists among these areas of expertise and all their stakeholders, students, teachers, employers. The purpose is to come upon the perceptions, expectations and needs of these stakeholders so as to contribute to the design of syllabuses and materials that match the expectations and needs of the students, thus resulting in a valid contribution to form future professionals adequately prepared to work in a globalised labour market.

This research study includes a literature review of ESP and discusses briefly the issues that surround ESP, English applied to Accounting and English applied to Finance. Other issues discussed include English as a global language, English *lingua franca*, business English and the role of the ESP and the difficulties they face. We discuss the transformations that occurred in higher education with the creation of the European Higher Education Area (HEEA) and the possible cooperation between higher education institutions and the labour market.

As for the research methodology, we have employed the case study, having analysed and discussed the perceptions, expectations and needs of specific groups, students of English for Finance, ESP teachers, and teachers of business sciences of a public higher education institute and the staff and directors of a company in the area of management consulting. The groups are diverse and their contributions varied; it is in this multiplicity and experience that we find the richness to elaborate a research study that we expect valid.

The data collection methods used for the analysis of the groups included questionnaires, interviews, direct and informal observation. These data resulted in information that contributed and (will continue to contribute) to an analysis of the real needs of all the stakeholders, especially students, with the purpose of designing syllabuses and didactic materials that contribute to a legitimate and concrete teaching and learning of English for specific purposes in the areas of Accounting and Finance.

The main objectives of this research study are to contribute to research conducted in the area of ESP, contribute in some manner, to the work of ESP teachers, and in particular, to contribute to the teaching and learning of ESP students.

**KEYWORDS:** English for Specific Purposes, accounting, finance, didactics

## Índice

Capítulo I: Introdução.....	1
1. Introdução.....	1
1.1. Formulação do problema.....	1
1.2. Objectivos do estudo.....	2
1.3. Metodologia.....	3
Capítulo II: Revisão da Literatura.....	9
2.1. Inglês língua global – o processo evolutivo até à condição de língua global.....	9
2.2. A evolução histórica do inglês.....	12
2.2.1. Inglês: Língua da globalização ou do imperialismo? E que futuro?.....	16
2.3. Inglês <i>Lingua Franca</i> – a discussão em torno do conceito.....	27
2.3.1. Inglês <i>Lingua Franca</i> (ILF) – do conceito à conceptualização.....	27
2.4. «Not all those who are good teachers of "General English" will be good teachers of ESP» (Stevens, 1980:19): O professor e o Inglês para Fins Específicos.....	34
2.5. Inglês Geral ou Inglês para Fins Específicos – que diferenças?.....	39
2.5.1. Inglês para Fins Específicos (IFE) – evolução histórica e utilização.....	40
2.5.2. Inglês de Negócios – implicações das necessidades dos estudantes na concepção de currículos e materiais.....	45
2.5.3. BELF (English as a lingua franca in business contexts).....	48
2.6. Necessidades dos estudantes ou “needs analysis”.....	49
2.7. Didática ou Ensinar.....	51
Capítulo III: User-friendly: o Espaço Europeu do Ensino Superior e o Ensino Superior em Portugal.....	55
3.1. O processo de construção europeia e o seu impacto no Ensino Superior na Europa.....	55
3.2. Bolonha 20 anos depois e o Espaço Europeu de Ensino Superior: o ensino superior na Europa.....	59
3.3. A fórmula «língua materna + duas» ... Políticas Linguísticas na União Europeia.....	68
3.4 Bolonha em Portugal - o ensino superior português depois de Bolonha.....	73
3.5. O Ensino Superior Politécnico Público em Portugal - Instituto Politécnico de Lisboa e o Instituto Superior de Contabilidade de Lisboa: da Lei de Bases do Sistema Educativo ao Processo de Bolonha.....	76
3.6. Inglês para Fins Específicos no Ensino Superior em Portugal.....	83
3.6.1. Inglês para Fins Específicos aplicado à Contabilidade e às Finanças no Ensino Superior em Portugal e no IPL/ISCAL.....	87

Capítulo IV: O Ensino Superior e o Mercado de Trabalho: oferta e procura .....	102
4.1. Dar novos mundos ao mundo do trabalho .....	102
4.2. Ensino Superior e Mercado de Trabalho – uma negociação entre currículo e competências .....	104
Capítulo V: Percepções, expectativas e necessidades: <i>stakeholders</i> .....	107
5.1. Grupos de Trabalho: estudantes, professores de língua para fins específicos, professores de ciências empresariais – o caso do ISCAL .....	107
5.1.1. Caracterização dos estudantes: alunos de Finanças Empresariais em 2017/2018 e 2018/2019 .....	107
5.1.2. Inquérito por Questionário: alunos de Finanças Empresariais em 2017/2018 e 2018/2019 .....	108
5.1.3. Caracterização dos professores de língua para fins específicos .....	152
5.1.4. Inquérito por Questionário: professores de língua para fins específicos .....	154
5.1.5. Caracterização dos professores de ciências empresariais .....	165
5.1.6. Inquérito por Questionário: professores de ciências empresariais .....	165
5.2. Grupos de Trabalho: formandos e empregadores – o caso da Conceito.....	172
5.2.1. Caracterização dos formandos.....	172
5.2.2. Inquérito por Questionário: formandos.....	174
5.2.3. As línguas são a alma do negócio - Caracterização dos empregadores.....	214
5.2.4. Entrevista aos empregadores.....	216
Capítulo VI: Programa, Exercícios, Testes e Resultados.....	219
6.1. Inglês Financeiro/ English for Finance.....	219
6.2. Aula 1: Let’s just get to know each other.....	225
6.3. Aula 2: Diagnóstico e Money, money, money... ..	226
6.4. Exercício de vocabulário no teste 1 .....	227
6.5. Exercício de reading comprehension no teste 2 .....	228
6.6. Resultados Finais .....	231
Conclusão .....	232
Bibliografia .....	239
Anexos.....	251

## **Capítulo I: Introdução**

### **1. Introdução**

#### **1.1. Formulação do problema**

Na percepção do estudante, a aprendizagem de uma língua estrangeira divide-se em duas representações antagónicas, um momento aprazível de contacto com outra língua e outra cultura, ou um verdadeiro suplício se falta a «aptidão» para este tipo de aprendizagem. De facto, verifica-se que é com grande dificuldade e esforço que alguns estudantes conseguem acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem e outros há até para quem o esforço se revela inglório. Se a esta circunstância de aprendizagem de uma língua estrangeira acrescentarmos a aprendizagem de uma língua estrangeira para fins específicos, como é o caso do Inglês de Negócios e do Relato Financeiro leccionado no âmbito do Curso de Contabilidade, Ramo de Contabilidade e o Inglês Financeiro leccionado no âmbito do Curso de Finanças Empresariais do Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa (ISCAL), o processo ganha toda uma nova dimensão. A experiência na leccionação destas unidades curriculares permite identificar todo um espectro de estudantes, variando entre o estudante com competência na língua estrangeira e que não demonstra qualquer dificuldade em seguir uma aprendizagem com uma abordagem mais funcional e o estudante que revela sérias carências no domínio da língua estrangeira no contexto geral e para o qual a especificidade de unidades curriculares como Inglês de Negócios e do Relato Financeiro e Inglês Financeiro se anuncia um obstáculo quase intransponível. Contudo, a aprendizagem de uma língua, sobretudo uma língua para fins específicos, não se compadece de factores como o baixo nível de competência na língua ou poucas aptidões, a aprendizagem de uma língua estrangeira para fins específicos, no caso o Inglês de Negócios e do Relato Financeiro e Inglês Financeiro, cumpre uma função fundamental no mundo globalizado do nosso século, prepara futuros profissionais para actuarem eficazmente num cenário internacional com um grau de fluência e espontaneidade que lhes assegure o sucesso na transacção, negociação, ou reunião.

Com este estudo, pretende-se colmatar uma lacuna que se acredita existir na percepção e na análise das necessidades do estudante de Inglês de Negócios e Relato Financeiro e Inglês Financeiro e, desta forma, contribuir para uma concepção mais informada de programas e materiais que sirvam as necessidades que os estudantes vão encontrar ao entrarem na vida activa, seja qual for o domínio particular em que o fazem. Para que esta tarefa se revele proveitosa, o *input* dos professores de Inglês para Fins Específicos, dos professores da especialidade e da comunidade empresarial (no papel de futuro empregador) assemelha-se fundamental.

Para que este projecto se veja coroado de sucesso, é necessária uma primeira aprendizagem por parte do professor relativamente às teorias e aos conceitos que, nestas últimas décadas — pela globalização e pela adopção do inglês como língua global — se afirmaram e alteraram significativamente o panorama do ensino-aprendizagem de uma língua. É isto que se procura fazer nesta parte inicial do estudo, com a expectativa de contribuir mais significativamente para o ensino de uma língua estrangeira de especialidade.

O trabalho que se propõe, concentrando-se no Inglês de Negócios e do Relato Financeiro aplicado à Contabilidade e o Inglês Financeiro aplicado às Finanças Empresariais, pretende reunir informação relevante sobre a percepção que os estudantes, professores de inglês e professores da especialidade e empresários têm do Inglês de Negócios e analisar de forma séria as necessidades dos estudantes e demais intervenientes no processo de aprendizagem e utilização de Inglês de Negócios para que, desta forma, o contributo para a concepção do curso, do programa e dos materiais seja, de facto, válido.

## **1.2. Objectivos do estudo**

No âmbito deste trabalho, pretende-se recorrer ao estudo de caso e colocar duas perguntas de investigação a cada um dos grupos participantes, estudantes, professores de inglês para fins específicos e professores especialistas e empresários

(futuros empregadores dos nossos estudantes). As perguntas de investigação são as que se seguem respectivamente:

1. Há diferenças significativas nas percepções, expectativas e necessidades dos estudantes de Inglês Financeiro enquanto unidade curricular obrigatória e a disciplina de Inglês Geral com respeito à relevância dos objectivos de aprendizagem?

2. Há diferenças significativas nas percepções dos estudantes de Inglês Financeiro com experiência profissional e os estudantes de Inglês Financeiro sem qualquer experiência profissional?

3. Quais as percepções dos professores de Inglês para Fins Específicos do ISCAL relativamente às necessidades de aprendizagem dos alunos?

4. Quais as percepções das necessidades dos professores das áreas de ciências empresariais do ISCAL para o domínio suficiente desta língua de especialidade?

5. Qual a análise de necessidades em termos de cursos adequados à sua experiência?

6. Quais as percepções dos empregadores sobre as necessidades em Inglês para Fins Específicos dos seus colaboradores?

Para obter resultados com relevância e que, de facto, contribuam para o desenvolvimento informado do currículo, dos materiais didácticos e que, sobretudo, sirvam as reais necessidades dos estudantes, optou-se pela metodologia do estudo de caso.

### **1.3. Metodologia**

O estudo de caso consiste numa abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos factores. Yin (2009) define «estudo de caso» com base nas características do fenómeno em estudo e com base num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos. Segundo o

mesmo autor, o estudo de caso é a estratégia mais utilizada quando se pretende conhecer o «como» e o «porquê», quando o investigador procura encontrar interacções entre factores relevantes próprios dessa entidade, quando o objectivo é descrever ou analisar o fenómeno, a que se acede directamente, de uma forma profunda e global, e quando o investigador pretende apreender a dinâmica do fenómeno, do programa ou do processo.

Diversos autores sugerem técnicas para organizar e conduzir este tipo de investigação com sucesso, Yin (2009), concretamente, propõe seis actividades:

- Planear - O investigador determina e define as questões de investigação focalizando-se no estudo através das mesmas, relacionadas com a situação ou problema que deverá ser estudado, determinando o propósito do estudo. O estudo de caso, é normalmente composto por uma ou mais questões de investigação do tipo, «Como» ou «Porquê».

- Desenhar - Nesta fase é definida a unidade de análise tal como o caso a ser estudado.

- Preparar – Como o método do estudo de caso gera um volume significativo de dados, é importante sistematizá-los e orientar a investigação no sentido de uma correcta recolha. Além de colocar as questões correctas, um bom investigador deverá ser um bom ouvinte, flexível e com capacidade de adaptação.

- Recolher - Na fase da recolha, o estudo de caso deverá basear-se em seis fontes: documentos, registos de arquivo, entrevistas, observação directa, observação participante e artefactos físicos. Com as questões de investigação já definidas, então é possível passar para a realização das entrevistas semiestruturadas, que deverão ser compostas pelas questões anteriormente definidas.

- Analisar - A análise de dados consiste na avaliação, categorização, tabulação, teste ou, por outro lado, na recombinação das evidências, para tirar conclusões com uma base empírica. Esta fase deverá garantir que a análise a efectuar será de qualidade, para tal deverá obedecer a quatro princípios: deverá evidenciar que todas as provas foram consideradas; deverá contemplar, se possível, todas as interpretações; deverá abordar o aspecto mais significativo do estudo de caso; deverá utilizar o conhecimento próprio no estudo de caso. Os dados recolhidos após as

entrevistas e após a investigação documental, são analisados de forma a relacioná-los com as respostas às questões de investigação.

- Partilhar - É importante definir o público-alvo do relatório que se vai elaborar na sequência do estudo de caso. Nesta fase são apresentados os dados resultantes da análise efectuada na fase anterior. Por fim, há que rever e reescrever se for o caso até ficar correctamente escrito.

O objectivo do estudo caso é compreender o evento em estudo e ao mesmo tempo desenvolver teorias mais genéricas a respeito do fenómeno observado (Fidel, 1992). Para Yin (2009) o objectivo do estudo de caso é explorar, descrever ou explicar algo. Gomez, Flores & Jimenez (1996) referem que o objectivo geral de um estudo de caso é explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar. Importa ainda salientar que um estudo de caso incide no particular, no específico e no singular (Yin, 2009; Stake, 2003). O objecto estudado é tratado como único, como uma representação singular da realidade.

Os métodos e técnicas utilizadas na presente investigação prendem-se com o modelo qualitativo que, segundo Bogdan (1994) se caracteriza por ter como fonte directa de dados o ambiente natural, ou seja, «os investigadores frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência» (Bogdan, 1994: 48). Embora os métodos de recolha de dados mais comuns num estudo de caso sejam a observação e as entrevistas, nenhum método pode ser descartado. O estudo de caso emprega vários métodos (entrevistas, observação participante e estudos de campo). Segundo Bell (1989), os métodos de recolha de informações são escolhidos de acordo com a tarefa a ser cumprida.

Na investigação qualitativa pode-se utilizar uma diversidade de técnicas de recolha de informação, sendo as mais utilizadas a observação, a análise documental e a conversação (Olabuénaga & Ruiz, 2003). Os investigadores podem seleccionar uma ou várias destas técnicas, utilizando-se com frequência todas elas de forma complementar, o que não impede que uma seja utilizada de modo mais proeminente (Olabuénaga & Ruiz, 2003). A selecção da recolha de dados através da entrevista

semiestruturada prende-se com o facto de se pretender explorar as opiniões dos estudantes obtendo-se o máximo de informação possível.

Yin (2009) afirma que é preferível desenvolver uma estratégia própria de análise quando existe um conjunto diversificado de evidências. No estudo de caso em concreto, é evidente que deverá ser utilizado o processo sugerido anteriormente, criando assim uma estratégia própria. Neste sentido, Yin (2009), apresenta quatro estratégias gerais que são seguidamente apresentadas:

- Basear-se em proposições teóricas - isso é, seguir o caminho das proposições teóricas em que o estudo de caso se baseia.
- Desenvolver uma descrição do caso - o que significa o desenvolvimento de um quadro descritivo, destacando como o estudo de caso será organizado para análise de propósitos.
- Usar dados qualitativos e quantitativos – o estudo de caso pode incluir uma quantidade de dados quantitativos e, ao mesmo tempo, ter uma natureza qualitativa.
- Examinar explicações opostas – consiste em definir e testar explicações contraditórias.

É assim objectivo do estudo descrever os resultados da investigação. Esta descrição tem por base os dados recolhidos de modo a poderem analisar «os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos» (Bogdan, 1994: 48).

Foram realizados quatro questionários, adequando as questões às hipóteses levantadas e aos respondentes e optou-se por dois tipos de questionários, sendo dois questionários mais estruturados e com mais perguntas fechadas (aplicado aos alunos e aos formandos) e questionário mais aberto e com uma estrutura menos rígida (aplicado aos professores de inglês para fins específicos e aos professores de ciências empresariais). Esta opção deveu-se ao tamanho da amostra em cada um dos casos. Tal como indicado por Cohen, Manion e Morrison (2007) «(...) the larger the size of the sample, the more structured, closed and numerical the questionnaire may have to be,

and the smaller the size of the sample, the less structured, more open and word-based the questionnaire may be» (2007: 320). Um questionário mais estruturado permite a observação de padrões e o estabelecimento de comparações, permitindo que os dados sejam analisados como um todo. Questionários menos estruturados permitem uma maior liberdade aos seus respondentes, trazendo consigo outras possibilidades de análise. Este questionário semi-estruturado permite guiar, mas não limitar a resposta.

De forma a aferir da inteligibilidade e eficácia dos questionários desenhados para o estudo, foi realizado um pré-teste. Este exercício prévio permitiu perceber algumas fragilidades na formulação das questões, permitindo, conseqüentemente a sua modificação e clarificação, garantindo que eram abrangidas todas as situações possíveis e que os respondentes não iriam deparar-se com dificuldades, o que podia, em última instância, alterar os dados obtidos. No final da realização desta aplicação teste foi dado por concluído o desenho do questionário.

No que concerne a aplicação dos questionários, foram utilizadas duas formas distintas: na presença do investigador, durante as aulas da unidade curricular de Inglês Financeiro e através da internet, recorrendo ao preenchimento *online* do questionário, enviando a hiperligação por correio electrónico para os respondentes.

Para a análise estatística dos dados recolhidos nos inquéritos por questionário aplicado aos formandos da formação em língua inglesa da empresa Conceito – Consultoria de Gestão, SA, bem como aos estudantes, aos professores de língua inglesa para fins específicos e aos professores de ciências empresariais do Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa (ISCAL) foi utilizado o *software* R.

Este *software* tem sido crescentemente usado nas ciências sociais pois pode ser utilizado como uma linguagem de programação ou como um pacote de análise estatística, à semelhança do SPSS.

Este *software* é livre, sendo, portanto, acessível a todos e permite a compilação e tratamento fiável de dados, o que permite uma variedade de análises estatísticas, bem como representações gráficas (Menninga, 2013). Na actualidade é considerado o melhor ambiente computacional para a visualização gráfica de dados.

Foi ainda realizada uma entrevista escrita aos empresários empregadores dirigentes da empresa Conceito – Consultoria de Gestão, S.A.. Esta entrevista foi desenhada de forma a permitir perceber as principais competências, em termos de língua inglesa, que os empregadores procuram nos recém-licenciados. Optou-se por realizar uma entrevista escrita de forma a garantir que as questões colocadas fossem exactamente as mesmas para cada um dos entrevistados, independentemente da relação estabelecida entre o/a entrevistado/a e a entrevistadora. Estas entrevistas foram semi-estruturadas, nas palavras de Choen, Manion e Morrison (2007: 353) «Standardized open-ended interviews», visto que, à semelhança dos questionários, esta estrutura permitiu guiar a entrevista, mas não limitar as respostas dadas pelos entrevistados. Tal como indicado pelos autores citados acima, este tipo de entrevista permite aumentar a comparabilidade das respostas e reduz os efeitos do entrevistador. Permite também uma mais fácil organização e análise dos dados.

## Capítulo II: Revisão da Literatura

### 2.1. Inglês língua global – o processo evolutivo até à condição de língua global

A globalização constitui um processo reconhecidamente complexo cuja discussão revolve, tradicionalmente, em torno dos avanços aos níveis tecnológico, económico, comercial, político e outros, e representa, provavelmente, a transformação mais expressiva das convicções humanas na contemporaneidade. Hopkins (2002 *apud* Filzmoser, 2012) defende que a globalização, apesar do relevo particular que adquiriu nas últimas décadas, constitui um fenómeno com manifestações muito anteriores ao nosso século, com a industrialização a assinalar o seu início, associando a ideia de globalização ao capitalismo<sup>1</sup>. Steger identifica as primeiras referências ao conceito de globalização nos anos 1940, mas o conceito ganha materialidade na segunda metade do século XX, «[t]he buzzword ‘globalization’ exploded into the ‘Roaring Nineties’[...]» (Steger, 2013: 1), o período que Filzmoser identifica como «[...] the period of contemporary globalization» (Filzmoser, 2012: 1). A remoção de fronteiras, a livre circulação e mobilidade de pessoas e bens e o desenvolvimento da tecnologia de informação e comunicação vaticinou a aproximação e comunicação entre os países, os governos, as empresas e as pessoas. O conceito de «aldeia global» proposto por Marshall McLuhan em 1964 (McLuhan, 1994[1964]) traduz a forma como os meios de informação e comunicação reduziram distâncias e aproximaram o local do internacional, transformando o mundo num espaço partilhado, onde é exequível conceber como possível, em última análise, a interacção entre todos.

Muito embora o fenómeno da globalização represente uma inexorável realidade, a argumentação a favor ou contra este processo está longe de atingir o consenso. Conforme Steger aponta, num primeiro momento, o fenómeno da globalização foi entendido ou interpretado como «[...] an inevitable techno-economic juggernaut spreading the logic of capitalism and Western values by eradicating local

---

<sup>1</sup> Outros autores situam a primeira vaga de globalização muito antes, por exemplo na época dos descobrimentos (Friedman, 2007).

traditions and national cultures» (Steger, 2013: 1), e a acrescentar a esta noção «[...] of globalization as a steamroller flattening local, national, and regional scales also appeared as the spectre of ‘Americanization’ haunting the rest of the world» (Steger, 2013: 1). Não obstante a posição que se adopte em relação ao fenómeno e ao conceito de globalização, será razoável admitir que, como Steger defende, este fenómeno trata-se de «[...] a myriad forms of connectivity and flows linking the local (and national) to the global – as well as the West to the East, and the North to the South» (Steger, 2013: 2).

Podemos afirmar que, a médio prazo, qualquer processo que origine interacção entre o local e o internacional e entre interlocutores de diversas proveniências culturais e linguísticas necessita de um meio que permita a intercomunicação e assegure a inteligibilidade desta comunicação recíproca. No contexto globalizado dos séculos XX e XXI, torna-se imprescindível encontrar uma língua que sirva como veículo comunicacional linguístico entre falantes cujas línguas originais são díspares, mas que necessitam de encontrar uma plataforma de comunicação que permita o entendimento mútuo. Desta forma, é inevitável arguir que o fenómeno da globalização operou transformações extraordinárias no que respeita à aproximação entre o local e o internacional, com os avanços tecnológicos e comunicacionais já referidos, e transformou de forma igualmente contundente o panorama linguístico global. A língua inglesa vem, de um modo aparentemente natural, preencher o que poderia tornar-se uma lacuna intransponível nas comunicações globais, assumindo a posição de língua global e veículo preferencial de comunicação inteligível entre os falantes do mundo (Crystal, 2003; Hutchinson & Waters, 1987; Graddol, 2006). Graddol aponta mesmo uma correlação entre o fenómeno da globalização e a dimensão internacional que o inglês assume neste contexto: «[...] the relationship between English and globalisation was a complex one: economic globalisation encouraged the spread of English but the spread of English also encouraged globalization» (Graddol, 2006: 9).

O facto aparentemente incontestável é que a língua inglesa detém, actualmente, a posição de língua global ou língua internacional: «English has at last become of age as a global language» (Graddol, 2006: 12). Crystal oferece uma

definição daquilo que considera transformar uma língua numa língua global: «[a] language achieves a genuinely global status when it develops a special role that is recognized in every country» (Crystal, 2003: 3). Este «papel especial» que uma língua global desempenha e ao qual Crystal se refere traduz-se, segundo o autor, na dimensão que esta atinge enquanto língua materna de um grande número de falantes em países como o Reino Unido, os Estados Unidos e outros, na sua adopção enquanto língua oficial de um país em coexistência com outras línguas e, finalmente, no seu papel enquanto segunda língua ou língua estrangeira primordial no currículo escolar dos estudantes de outras línguas. Crystal ilustra a dimensão global que o inglês atingiu neste último e presente séculos: «English is now the language most widely taught as a foreign language – in over 100 countries [...] it is emerging as the chief foreign language to be encountered in schools, often displacing another language in the process» (Crystal, 2003: 5). Este é um facto atestado em Portugal, conforme Lameiras (2007) refere, um caso em que a língua inglesa claramente substituiu a língua francesa como primeira língua estrangeira ensinada e aprendida nas escolas portuguesas ao nível dos segundo e terceiro ciclos e em período de introdução no primeiro ciclo. Alguns autores, como Smit, alertam para a inverosimilhança de uma única língua com uma dimensão global, «[i]t would surely be simplistic to reduce it all to one language[...]» (Smit, 2010: 45) ou razoabilidade desta premissa como Phillipson acrescenta «[c]oncerning the global functions of English, as yet not many meaningful questions have been asked» (Phillipson, 1992: 81).

Não obstante possíveis vozes dissonantes, parece seguro afirmar que o inglês funciona actualmente como língua global. São diversas as condições que concorrem para que uma língua obtenha a posição de língua global – conforme Crystal (2003) ou Graddol (2006) referem, pode-se apontar o latim, e até o francês, como línguas que em dado momento na história atingiram uma dimensão e presença comparáveis às de uma língua global: «[g]lobal English is often compared to Latin, a rare historical parallel to English in the way that it flourished as an international language [...]» (Graddol, 2006: 115). No caso, em que o inglês assume incontestavelmente a posição de língua global, os factores são, como Crystal declara, de pendor histórico, político, cultural, comercial ou tecnológico, «[...] historical tradition, political expediency, and the desire

for commercial, cultural or technological contact» (Crystal, 2003: 5). Verifica-se um número crescente de falantes da língua inglesa que, a crer na indicação de David Crystal (sem que seja relevante para o ponto em questão estabelecer uma distinção entre nativos, não nativos, falantes fluentes ou falantes habilitados) significa que um quarto do mundo — «[...] in the early 2000s that means around 1.5 billion people» (Crystal, 2003: 6) — exprime-se inteligivelmente em inglês. Graddol atesta o crescente número de utilizadores aumentando para um terço da população mundial, num futuro não tão distante, o número de falantes de inglês: «[a]t this stage, very rough estimates [...] hint at around 3 billion speakers by around 2040» (Graddol, 2006: 107).

Os números sugeridos pelos autores acima mencionados constituem uma evidência sólida da evolução do inglês e da sua adopção por uma considerável parte do mundo como língua global ou internacional. Contudo, precisamente como Crystal afirma, «[w]hy a language becomes a global language has little to do with the number of people who speak it. It is much more to do with who those speakers are» (Crystal, 2003: 7). Em consonância com este raciocínio, admite-se que a actual posição da língua inglesa como língua global resulta, em grande medida, do percurso histórico e do poder económico, político e tecnológico que os principais países que têm o inglês como língua materna (o Reino Unido e os Estados Unidos em particular) obtiveram e continuam a demonstrar (Crystal, 2003; Hutinchson & Waters, 1987). Se se concordar com o autor, o facto é que «[l]anguage exists only in the brains and mouths and ears and hands and eyes of its users. When they succeed, on the international stage, their language succeeds» (Crystal, 2003: 7).

## **2.2. A evolução histórica do inglês**

A necessidade que se verificou da existência e do reconhecimento de uma língua global, função que o inglês ocupa presentemente, deriva em larga medida do fenómeno económico e tecnológico a um nível internacional que a globalização representa. No entanto, é legítimo questionar as razões ou os factores que conferiram à língua inglesa a posição de veículo linguístico comunicacional preferencial com uma dimensão global: «Why is English the global language, and not some other?» (Crystal:

2003, 29). David Crystal (2003) equaciona as características lexicais, morfológicas, sintácticas ou os aspectos gramaticais da língua inglesa como possíveis factores que justifiquem a expressão global alcançada pelo inglês, mas estes são factores a desconsiderar visto que «[l]atin was once a major international language, despite its many inflectional endings and gender differences. French, too, has been such a language [...] Ease of learning has nothing to do with it» (Crystal, 2003: 8).

Não obstante a língua inglesa ser ou não uma língua atractiva em termos lexicais, morfológicos, sintácticos ou gramaticais, conforme referido anteriormente, parece existir uma relação directa entre o poder económico, político, tecnológico e militar dos países cuja língua materna é o inglês e a posição actual do inglês como língua global. À questão colocada anteriormente, «Why is English the global language, and not some other?» (Crystal: 2003, 29), a resposta surge estruturada entre dois elementos fundamentais, «[...] one is geographical-historical; the other is socio-cultural (Crystal: 2003, 29).

A história e a dispersão geográfica da língua inglesa ao longo dos séculos contribuíram para a sua afirmação enquanto língua global, pelo que uma breve referência aos principais momentos históricos é relevante para uma melhor compreensão da forma como o inglês se tornou a língua global. Recorrendo à exposição que Crystal (2003) faz a este propósito, pode afirmar-se que a disseminação da língua inglesa remonta ao século V com a introdução da língua em Inglaterra e estendendo-se posteriormente a partes da Grã-Bretanha. A invasão normanda em 1066 assinala outro momento importante no desenvolvimento da língua inglesa. Este período corresponde ao «Old English». Seguiu-se a invasão da Irlanda no século XII e um período da língua que recebe a designação de «Middle English». Um momento notável na história da língua inglesa corresponde às viagens exploratórias até ao Novo Mundo e à expedição de Walter Raleigh em 1584 até ao território que viria a constituir os Estados Unidos da América. Embora a primeira colonização inglesa bem-sucedida se tenha verificado mais tarde no início do século XVII, este foi um momento de mudança que assegurou para a posterioridade a presença da língua inglesa em território norte-americano (Crystal, 2003).

Entre 1500 e o século XXI fala-se do período do «Modern English». Os séculos que se seguiram, entre os séculos XVIII e XX, caracterizam-se por um movimento migratório mais ou menos constante para os Estados Unidos; pessoas de diferentes origens culturais, religiosas e linguísticas que fugiam a situações de opressão, fome e/ou catástrofe na Europa e que encontravam refúgio nos Estados Unidos. Conforme Crystal refere

[i]n 1900, the population was just over 75 million. This total had doubled by 1950. Within one or two generations of arrival, most of these immigrant families had come to speak English, through a natural process of assimilation. Grandparents and grandchildren found themselves living in very different linguistic worlds. The result was a massive growth in mother-tongue use of English» (Crystal, 2003, 35).

O número de territórios onde o inglês é a língua materna dos falantes ou detém o estatuto de língua oficial é surpreendentemente alto e inclui o Canadá, a Austrália, a Nova Zelândia, a África do Sul, as Caraíbas, o Sul Asiático onde se inclui a Índia, antigas posses coloniais em África, o Sudeste Asiático e o Pacífico Sul. Esta forte presença da língua inglesa pelo mundo fora (com as diversas variantes que se reconhecem de país para país) resulta essencialmente da intensa política colonial que a Grã-Bretanha promoveu ao longo dos últimos séculos e em particular no século XIX. Se a este dado se acrescentar o facto de que «[t]he USA has nearly 70 per cent of all English mother-tongue speakers in the world [...]» (Crystal, 2003: 60) e se considerar o poderio económico e militar que os Estados Unidos representam actualmente, estão encontrados, provavelmente, os factores mais determinantes para a actual posição do inglês como língua global.

Braj Kachru (1988 *apud* Crystal, 2003) propõe que a distribuição do inglês pelo mundo se faça representar por três círculos concêntricos que, desta forma, separam grupos de países pela representatividade que a língua inglesa tem em cada um. O círculo no centro desta distribuição é designado por «inner circle» e nele incluem-se os

países cuja língua materna ou primeira língua é o inglês, ou seja, o Reino Unido, os Estados Unidos, o Canadá, a Irlanda, a Austrália e a Nova Zelândia. Em redor deste círculo, surge o «outer ou extended circle» onde figuram os países que fizeram parte do passado colonial britânico e em que o inglês é oficialmente utilizado como a língua institucional, mas permanece como segunda língua entre a população. O «outer or extended circle» inclui países como a Índia ou Singapura, entre muitos outros. Finalmente, o círculo exterior, o «expanding or extending circle» representa países onde o inglês assumiu uma posição de grande importância no contexto de língua global, nomeadamente a China ou o Japão, embora, pela sua natureza, este círculo venha a incluir muitos mais territórios. Crystal sugere até que «[...] today, with English recognized virtually everywhere, a tense change to *expanded circle* would better reflect the contemporary scene.» (Crystal, 2003: 60).

A acrescentar à perspectiva histórica e à dispersão geográfica da língua inglesa brevemente referida acima, falta aludir ao aspecto «sócio-cultural» que Crystal (2003) aponta como constituindo o segundo elemento fundamental da evolução do inglês. A dimensão e a influência do império britânico são aspectos a tomar em conta; numa perspectiva civilizacional em que o colonizador «educa» o colonizado, a língua desempenha um papel fundamental enquanto símbolo do império e factor político unificador dentro do próprio território colonizado, mesmo após o fim desse império e da independência das anteriores colónias: «[m]any of the newly independent multilingual countries, especially in Africa, chose English as their official language to enable speakers of their indigenous communities to continue communicating with each other at a national level» (Crystal, 2003: 79). O argumento linguístico como elemento unificador surge também noutros contextos, como no caso dos Estados Unidos, e da discussão que rodeia o significativo aumento da população hispânica e, conseqüentemente, a utilização do espanhol como meio de comunicação.

Adstrita a esta noção, importa referir o papel capital da Grã-Bretanha na Revolução Industrial no século XIX. Conforme Hutinchson & Waters (1987) e Crystal (2003) ressalvam

Most of the innovations of the Industrial Revolution were of British origin: the harnessing of coal, water and steam to drive heavy machinery; the development of new materials, techniques and equipment in a wide range of manufacturing industries; and the emergence of new means of transportation. [...] which led to Britain being called the 'workshop of the world' (Crystal, 2003: 80).

É simples de concluir que o vocabulário resultante desta revolução científica e tecnológica era do domínio da língua inglesa e o acesso ao conhecimento em causa tinha de ser feito por intermédio do inglês (Crystal, 2003). O Reino Unido constituía o país mais desenvolvido científica e tecnologicamente àquela data, o que se traduzia numa prosperidade inigualável por outra potência. No final do século XIX, os Estados Unidos desenvolveram-se ao ponto de ultrapassar o Reino Unido na primazia das descobertas tecnológicas e científicas. Fosse pelo Reino Unido, fosse pelos Estados Unidos, no contexto linguístico, a língua inglesa era preponderante, «[w]hen the American research is added to the British, it is possible to suggest that about half of the influential scientific and technological output in the period between 1750 to 1900 would have been written in English» (Crystal, 2003: 81). E é neste contexto que o inglês inaugura os séculos XX e XXI e encabeça a evolução até à sua actual noção como língua global: Inglaterra foi responsável pela Revolução Industrial e mantém-se uma importante força económica na Europa, os Estados Unidos constituem a maior potência económica e política do momento e o inglês é a língua em que estes países se exprimem.

### **2.2.1. Inglês: Língua da globalização ou do imperialismo? E que futuro?**

Se é legítimo considerar que, ao longo do tempo, se tem verificado um esforço constante na tentativa de encurtar distâncias e promover a aproximação entre os diferentes povos e culturas, na era da globalização, um período marcado por profundas alterações no que respeita à economia, à política, à tecnologia, aos

transportes e às comunicações, é inevitável reconhecer que este esforço foi bem-sucedido e assiste-se agora ao florescimento e consolidação da noção de «aldeia global» preconizada por Marshall McLuhan. O extraordinário desenvolvimento da rede de transportes e comunicações, o advento da Internet, a agilização das trocas comerciais com uma significativa remoção de barreiras, e os avanços tecnológicos e científicos nestas e noutras áreas permitem que, em teoria, o mundo esteja totalmente conectado, transformando o local em internacional e reciprocamente, o internacional em local.

Neste contexto global, rapidamente se identifica a necessidade de uma língua que sirva como veículo de comunicação, e sobretudo, comunicação inteligível entre os interlocutores que, apesar das variadas origens linguísticas e culturais que os diferenciam, operam numa esfera internacional. A globalização e a necessidade de uma língua que mediasse a comunicação entre falantes de origens linguísticas díspares aceleraram o processo pelo qual o inglês se vinha afirmando e confirmaram o seu papel nesta nova ordem mundial. A língua inglesa assumiu então a posição de língua global.

O linguista David Crystal escolhe como epígrafe para o primeiro capítulo do seu livro, *English as a Global Language*, «English is the global language» (Crystal, 2003: 1), com o objectivo de promover o debate em torno desta aceção do inglês como língua global e o que isto representa nos quadrantes linguístico, histórico, económico, político e cultural da língua inglesa. Em consonância com o fenómeno da globalização verificou-se o que Crystal (2004 *apud* Gonçalves, 2007) apelida de «revolução linguística». No prefácio à segunda edição da sua obra, Crystal aponta os três aspectos primordiais desta «revolução linguística» e que Gonçalves sumariza: «[...] a emergência do inglês como a primeira língua verdadeiramente global; o desaparecimento, ou o risco iminente de extinção, de um grande número de línguas, e o efeito radical sobre línguas e comunicação produzido pelo aparecimento da Internet» (Gonçalves, 2007: 14). Produtos da globalização, estes três factores protagonizam discussões relevantes que colocam em confronto ideias e percepções antagónicas sobre o fenómeno global e em particular sobre o papel do inglês em todo este processo.

No ponto anterior deste trabalho discutiu-se a evolução do inglês ao longo da história e como esta se tornou a língua global com mais de um quarto de falantes em todo o mundo e a perspectiva de atingir os 3 biliões de falantes (Crystal, 2003; Graddol 2006). Crystal considera que a ascensão do inglês a língua global resulta de uma combinação de factores, independentes do processo de aprendizagem da língua, que, dado o caso, poderia ter conferido este estatuto a qualquer outra língua. Contudo é a língua inglesa que ocupa esta posição porque, segundo Crystal esta é,

[...] a language which has repeatedly found itself in the right place at the right time [...] In the seventeenth and eighteenth centuries English was the language of the leading colonial nation – Britain.

In the eighteenth and nineteenth centuries it was the language of the leader of the industrial revolution – also Britain. In the late nineteenth century and the early twentieth it was the language of the leading economic power – the USA. As a result, when new technologies brought new linguistic opportunities, English emerged as a first-rank language in industries which affected all aspects of society [...] (Crystal, 2003: 120).

O argumento «[...]in the right place at the right time [...]» (Crystal 2003, 120), se se permite o comentário, afigura-se um tanto ou quanto condescendente. Como o próprio autor repete amiúde ao longo da sua obra (Crystal, 2003), é, numa primeira instância, o poder militar, económico e cultural do povo que utiliza determinada língua como língua materna que estabelece a sua posição (dominante ou não) na paisagem linguística mundial, «[i]t may take a militarily powerful nation to establish a language, but it takes an economically powerful one to maintain and expand it» (Crystal, 2003: 10). Inegavelmente, a posição hegemónica do Reino Unido e dos Estados Unidos ao longo destes últimos séculos é responsável pela adopção do inglês como língua global. Crystal (2003) não deixa de sublinhar que existem outras línguas que detêm um papel dominante em determinadas esferas do globo, como é o caso, por exemplo, do mandarim, na China, do espanhol, em Espanha e na América Latina, e do português, em Portugal, no Brasil e nos PALOP, mas esta preponderância resume-se

maioritariamente a estes territórios; quando fora destes domínios, o inglês funciona como língua veicular entre os falantes internacionais.

Certamente, a afirmação do inglês como língua global não está livre de críticas que entendem esta supremacia da língua inglesa como uma forma de «imperialismo linguístico», «[...] whereas once Britannia ruled the waves, now it is English which rules them» (Phillipson, 1992: 1). A metáfora a que Phillipson (1992) recorre indicia as questões que se colocam quando uma única língua assume o papel de língua global. Outros autores interrogam-se sobre a legitimidade de uma única língua global, «[i]t would surely be simplistic to reduce it all to one language, though, especially when keeping in mind the recent trends towards linguistic diversification [...]» (Smit, 2010: 45). Porém, Phillipson (1992) é incisivo na sua reflexão sobre o papel do inglês no desenvolvimento ou na extinção de outras línguas, na imposição das ideologias e culturas inglesa/americana, no impacto nos países de terceiro mundo e de que forma «[...] it has contributed to perpetuating North-South inequalities and exploitation» (Phillipson, 1992: 1).

Crystal (2003) defende que a necessidade de uma língua global se tornou declaradamente urgente com a crescente mobilidade, contacto e comunicação entre pessoas e instituições a um nível planetário. O autor refere como exemplos o surgimento de organizações e entidades internacionais, como as Nações Unidas, o Banco Mundial, a UNESCO ou mesmo a União Europeia, onde a diversidade linguística ali representada obriga à utilização de intérpretes e tradutores, uma medida necessariamente dispendiosa. A alternativa passa pela adopção de uma língua comum, sem que isto signifique o favorecimento de uma língua em detrimento das outras<sup>2</sup>, «[u]sually a small number of languages have been designated official languages for an organization's activities: for example, the UN was established with five official languages – English, French, Spanish, Russian and Chinese» (Crystal, 2003: 12). No contexto académico, científico e económico esta necessidade ganha contornos ainda

---

<sup>2</sup> A política linguística da União Europeia reconhece a diversidade linguística e favorece a sua disseminação: «O compromisso da UE de salvaguardar a diversidade linguística mostra que não é sua intenção procurar acabar com as características nacionais ou regionais e substituí-las por uma uniformidade “europeia”» (Comissão Europeia, 2008: 4).

mais prementes, «[t]he need for a global language is particularly appreciated by the international academic and business communities» (Crystal, 2003: 13).

Com efeito, a transformação do inglês em língua global advém de uma real necessidade de uma língua de comunicação internacional estimulada pelo fenómeno da globalização; por motivos tecnológicos, políticos e económicos, como observado, o inglês adquiriu esse estatuto. A esse propósito, Phillipson argumenta criticamente: «[t]he discourse accompanying and legitimating the export of English to the rest of the world has been so persuasive that English has been equated with progress and prosperity» (Phillipson, 1992: 8). Pelo contrário, Phillipson admite o efeito oposto e acredita que o poder hegemónico do inglês como língua global pode contribuir para a agravamento da «[...] occurrence of poverty, famine, and disease» (Phillipson, 1992: 5) entre os excluídos em termos de acesso à língua inglesa ou aqueles que simplesmente são contra a dominância do inglês como língua global por uma questão de identidade e cultura e recusa em adoptar a ideologia e cultura que a língua comporta. Verifica-se, segundo Phillipson que, por exemplo em países do Terceiro Mundo que adoptaram o inglês com língua oficial sob a promessa de prosperidade, o resultado é «[...] the wealth that English provides access to is very inequitably distributed» (Phillipson, 1992: 11).

Na sua crítica ao que considera ser «imperialismo linguístico», Phillipson (1992) separa entre dois grupos de países, que designa como «core English-speaking countries» e «periphery-English countries», numa aparentemente clara alusão à divisão entre países ricos e países pobres, como o próprio autor reconhece. Tomando em consideração a separação que Phillipson sugere, a crítica que este autor faz em termos dos «core English-speaking countries», entendendo-se aqui os países que Kachru (1988 *apud* Crystal, 2003) coloca no «inner circle» prende-se com a cultura do multilinguismo, «[...] the pattern in core English-speaking countries has been one of increasing monolingualism [...] at the expense of other languages» (Phillipson, 1992: 17) o que, na sua aceção, constitui uma desvantagem para estes países. O autor salvaguarda algumas excepções, como o Canadá, onde o inglês e o francês coexistem, e aponta os Estados Unidos como um ponto nevrálgico de tensão linguística onde o grupo económico e social dominante pretende manter o estatuto do inglês língua

materna, um aspecto fortemente contestado por minorias linguísticas que insistem no reconhecimento da sua língua original.

Os «periphery-English countries» representam a disseminação do inglês pelo mundo com a óbvia consequência que isto acarreta, «English is no longer only of concern to those who live in relatively small islands in north-west Europe or who have emigrated to North America or the antipodes» (Phillipson, 1992: 23). Este é um aspecto que também Crystal (2003) refere em abundância:

[i]ndeed, if there is one predictable consequence of a language becoming a global language, it is that nobody owns it any more. Or rather, everyone who has learned it now owns it – ‘has a share in it’ might be more accurate – and has the right to use it in the way they want. (Crystal, 2003: 2-3).

Phillipson considera que de entre os «periphery-English countries» se devem separar aqueles onde o inglês é considerado na perspectiva de «English Second language (ESL)» — «[...] English is not a native language but where it is used widely [...] in domains such as education and government» (Phillipson, 1992: 23) — e os outros onde o inglês é ensinado nas escolas como «English Foreign Language (EFL)», como é o caso de Espanha, França ou Portugal. A questão que se coloca para Phillipson relaciona-se com a emergência de variantes do inglês dos «core English-speaking countries» nos «periphery-English countries», uma discussão que permanece actual e atinge novos contornos (Crystal, 2003; Graddol 2006; Seidlhofer 2001, 2004). Finalmente, Phillipson reage à dominância do inglês em detrimento das línguas originais de países independentes que, contudo, mantêm a língua do colonizador como referencial no sistema educativo e como meio de progressão e sucesso, «[...] those in possession of English benefit from an alchemy which transmutes into material and social gain and advantage. Not surprisingly, attitudes to the language tend to be very favourable» (Phillipson, 1992: 27).

Crystal (2003) não é indiferente aos argumentos de Phillipson (1992) e também este autor questiona a perigosidade do conceito e a existência de uma língua global.

Crystal (2003) considera e refuta três «perigos»; começa por referir «linguistic power», depois «linguistic complacency» e finalmente «linguistic death». A noção de «linguistic power» refere-se à possível vantagem que um falante nativo pode ter sobre um falante não-nativo da língua global. Apesar de o autor reconhecer o risco de isto se verificar pontualmente em situações, por exemplo, de produção científica e académica, considera que, actualmente, esta é uma falsa questão sobretudo com a introdução da aprendizagem da língua global cedo e consistentemente na vida do estudante. Acrescenta que o bilinguismo constitui uma vantagem, «[...] children are born ready for bilingualism. Some two-thirds of the children on earth grow up in a bilingual environment, and develop competence in it» (Crystal, 2003: 17) e com o empenho sério na aprendizagem da língua global «[...] the elitism argument evaporates» (Crystal, 2003: 17).

No que se refere a «linguistic complacency», Crystal reconhece que este é um problema com uma dimensão mais séria; o monolinguismo perseverante de muitos falantes da língua global e a resistência à aprendizagem de outras línguas é um aspecto que terá, eventualmente, de ser considerado, «[...] success in boosting exports and attracting foreign investment can depend on subtle factors, and sensitivity to the language spoken by a country's potential foreign partners is known to be particularly influential» (Crystal, 2003: 18). Tanto Crystal (2003) como Graddol (2006) não reconhecem um paralelismo real entre a ascensão do inglês como língua global e a questão de «linguistic death», «[t]he spread of global English is not the direct cause of language endangerment» (Graddol, 2006: 60); o desaparecimento de muitas línguas indígenas é um facto que setem verificado ao longo dos séculos, mas o autor considera que a existência de uma língua global não diminui a importância da língua original como elemento identitário, «[t]he need for mutual intelligibility, which is part of the argument in favour of a global language, is only one side of the story. The other side is the need for identity [...] Language is a major means [...] of showing where we belong, and of distinguishing one social group from another [...]» (Crystal, 2003: 22).

O inglês como língua global parece reflectir e responder à necessidade de comunicação e inteligibilidade entre falantes linguisticamente distintos criada pelo fenómeno da globalização; as circunstâncias sublinham que as «[!]languages of identity

need to be maintained. Access to the emerging global language – widely perceived as a language of opportunity and empowerment – needs to be guaranteed» (Crystal, 2003: 28); as consequências da posição que o inglês ocupa actualmente como língua global afectam a própria língua inglesa igualmente ou mais do que qualquer outra língua do mundo.

Considerando na generalidade os aspectos apontados anteriormente e os exemplos de outras línguas que funcionaram como línguas globais no passado, pode-se interrogar que futuro se adivinha para o inglês como língua global. Crystal sustenta que «[t]he overwhelming impression [...] must be that the language is alive and well, and that its global future is assured» (Crystal, 2003: 123); contudo admite que o cenário linguístico é inconstante e que a possibilidade de o inglês se manter como língua global no futuro é tão praticável quanto a sua substituição por outra ou outras línguas que assumam o estatuto de língua global, por exemplo, «[a] significant change in the balance of power – whether political, economic, technological or cultural (p. 10) – could affect the standing of other languages so that they become increasingly attractive, and begin to take over functions currently assumed by English» (Crystal, 2003: 123-124). Graddol partilha da perspectiva de Crystal com respeito à volatilidade do futuro do inglês como língua global e concorda que «[...] the future development of English as a global language might be less straightforward than had been assumed» (Graddol, 2006: 9); a China e a Índia podem representar factores de desestabilização para o inglês como língua global, pelo seu elevado crescimento em termos económicos e tecnológicos e pelo papel que podem desempenhar no desenvolvimento da língua em termos de variantes do inglês (Graddol, 2006).

Crystal aponta objectivamente algumas condições que podem desequilibrar o estatuto do inglês como língua global; entre estas figura o que o autor designa por «rejeição do inglês», uma situação que advém, em grande parte, do seu passado colonial e que leva determinados países a desenvolverem sentimentos de antagonismo em relação à língua inglesa (a língua do colonizador), ansiando por reabilitar a língua original que faz parte da sua identidade enquanto povo, «[...] language as the most immediate and universal symbol of that identity. People have a natural wish to use their own mother-tongue, to see it survive and grow, and they do not take kindly when

the language of another culture is imposed on them» (Crystal, 2003: 125). Se, como o autor refere, esta «rejeição do inglês» se verificar num número de territórios expressivo pode, de facto, causar uma disrupção na posição do inglês como língua global. Contudo esta é uma questão com contornos ambivalentes; por exemplo, se se considerar o campo da literatura, Crystal sugere que a substituição do inglês pela língua indígena pode limitar o alcance que a obra teria, «[m]any writers in the countries of the outer circle see themselves as facing a dilemma: if they write in English, their work will have the chance of reaching a worldwide audience; but to write in English may mean sacrificing their cultural identity» (Crystal, 2003: 125-126).

Contrapõe-se a este último argumento um aspecto da teoria dos estudos pós-colonialistas defendida por Ashcroft, Griffiths & Tiffin (2002) e Ashcroft, Griffiths & Tiffin (2007). Ashcroft et al. (2002, 2007) introduzem os conceitos de «ab-rogação» e «apropriação» em relação à utilização da língua inglesa por autores originários de antigas colónias britânicas, como Salman Rushdie ou J. M. Coetzee, de origem indiana e sul-africana respectivamente. Estes conceitos reflectem a utilização da língua inglesa por autores pós-coloniais de uma forma «subversiva» e que lhes permite uma reinterpretação e adequação da língua inglesa à sua experiência. A definição dos conceitos por Ashcroft et al. (2007) esclarece o seu significado; «ab-rogação» «[...] refers to the rejection by post-colonial authors of a normative concept of 'correct' or 'standard' English used by certain classes or groups, and of the corresponding concepts of inferior 'dialects' or 'marginal variants'» (Ashcroft et al., 2007: 3-4), «apropriação» traduz o sentimento de se apoderar de algo que é pertença de outro e transformá-lo em seu, «[...] the dominant language and its discursive forms are appropriated to express widely differing cultural experiences, and to interpolate these experiences into the dominant modes of representation to reach the widest possible audience» (Ashcroft et al., 2007: 15-16). Salman Rushdie (1991 *apud* Crystal, 2003) ilustra esta nova postura em relação ao inglês quando escreve «[w]hat seems to me to be happening is that those peoples who were once colonized by the language are now rapidly remaking it, domesticating it, becoming more and more relaxed about the way they use it» (Crystal, 2003: 184).

Outra razão que Crystal (2003) aponta para uma possível destronização do inglês como língua global remete para argumentos economicistas e para um investimento e uma actuação a nível local por parte de alguns países, justificando dessa forma o retorno ou a revalorização da língua original (como poderia ser o caso da América Latina e do espanhol, conforme o autor aponta).

Finalmente, coloca-se a questão muito premente dos Estados Unidos; o país que reúne «[...] nearly 70 per cent of all English mother-tongue speakers in the world [...]» (Crystal, 2003: 60) é, incontornavelmente, composto por uma extraordinária pluralidade linguística e cultural. A emigração maciça que se verificou para os Estados Unidos durante muitas décadas resultou num país multicultural e multilinguístico; a comunidade hispânica é, em termos de minoria étnica, aquela que tem o número mais preeminente de indivíduos, mas muitas outras existem que fazem parte de um «[...] contemporary movement among some immigrant populations to maintain their original cultural identity through safeguarding their mother tongues is – given the large numbers involved – a matter of some consequence» (Crystal, 2003: 128). Graddol partilha do sentimento de Crystal no que se refere aos Estados Unidos e ao desafio que se coloca ao inglês numa sociedade tão multifacetada em termos culturais e linguísticos, «[m]onolingualism is also declining in the USA, where Hispanification is bringing new linguistic realities and expectations» (Graddol, 2006: 19).

Graddol (2006) faz também uma análise do que poderá constituir o futuro do inglês considerando diferentes ângulos: a demografia, a economia, a tecnologia e a sociedade. Graddol considera fundamental avaliar as alterações demográficas que estão a ocorrer no mundo, considerando a sua relevância na disseminação e transformação das línguas; por exemplo, assiste-se a um crescimento populacional muito superior nos países em desenvolvimento àquele que se verifica nos países desenvolvidos, onde se presencia o envelhecimento da população e, segundo o autor, «[l]anguages differ remarkably in the age structure of the population speaking them, which will affect the future destiny of languages in the world» (Graddol, 2006: 30). Não só se verifica este desequilíbrio na distribuição demográfica (e como consequência, linguística), como a emigração/ imigração continua a acontecer em grande escala em todo o mundo.

Em termos económicos, a hegemonia dos Estados Unidos e dos países ocidentais parece estar ameaçada com a emergência de novas «superpotências», os designados BRIC, de entre os quais Graddol (2006) salienta a Índia e a China; em termos económicos estão a crescer a um ritmo acelerado, o que pode significar que futuro do inglês como língua global depende das variantes de inglês utilizadas nestes países. Tecnicamente, se utilizarmos a Internet — meio de comunicação por excelência no século XXI — como referencial, verifica-se um proliferar de outras línguas que não só o inglês no ciberespaço (Graddol, 2006; Crystal 2003). Finalmente Graddol (2006) refere-se ao factor social e com respeito a este ponto, o autor salienta uma nova classe de estudantes de inglês em países em desenvolvimento, afirmando que «[m]ultilingualism is now easier to sustain» (Graddol, 2006: 56).

Afiguram-se significativas alterações no inglês como língua global; embora de diferentes naturezas, o impacto dessas alterações sobre o inglês como língua global será, presumivelmente, irreversível. Entre essas, salientam-se as que se demonstram mais significativas: Graddol (2006) prevê que, sobretudo pela dimensão e meteórica ascensão económica e tecnológica da China, o mandarim poderá disputar com o inglês a hegemonia linguística no mundo; por outro lado, as variantes do inglês que se desenvolvem nos países do «outer or extended circle» (a Índia, por exemplo) e a aplicação do inglês no «extending circle» vão exigir o seu reconhecimento e participação no desenvolvimento do inglês como língua global, assumindo-se como «New Englishes»; e, finalmente, há que considerar o desequilíbrio no número de falantes nativos e falantes não-nativos de inglês, a favor dos segundos, e que vai resultar na perda do «[...] hegemonic power of native English speakers» (Graddol, 2006: 19) e no afastamento do «[...] standard British English (BrE) and American English (AmE)» (Crystal, 2003: 149) como modelos dogmáticos ou paradigmas únicos da competência, do ensino ou da aprendizagem da língua.

Assente-se que, na segunda década do século XXI, o inglês como língua global mantém a sua relevância e legitimidade; contudo ressalva-se o «[f]ocus on internationally intelligibility rather than a specific variety» (Graddol, 2006: 91) e considera-se de extraordinário relevo para um perfeito entendimento do inglês como língua global a discussão em torno do conceito «Inglês *Lingua Franca*».

### **2.3. Inglês *Lingua Franca* – a discussão em torno do conceito**

A segunda metade do século XIX assistiu ao advento da globalização em toda a sua dimensão; com um pendor essencialmente económico, comercial, tecnológico e comunicativo, o fenómeno da globalização estendeu-se a todas as áreas das relações humanas em (quase) todo o globo. Neste encadeamento de interacção internacional entre interlocutores de diferentes nacionalidades, culturas e línguas, torna-se inevitável a procura de um instrumento linguístico que sirva como intermediário e assegure a inteligibilidade entre os falantes de diferentes origens linguísticas que actuam, de alguma forma, internacionalmente, quer seja num contexto além ou aquém-fronteiras. Pelas razões e circunstâncias acima descritas, o inglês assume o estatuto de língua global ou língua internacional. Consequentemente, a língua fica sujeita às transformações que derivam da sua utilização em contexto internacional e à intervenção de falantes nativos e não-nativos nessas transformações. A linguista Barbara Seidlhofer tem dedicado particular atenção ao fenómeno que denomina como Inglês *Lingua Franca* (ILF) e que traduz precisamente a evolução do inglês no seu uso com uma dimensão global, acelerado pela globalização e, em particular, pelo advento da Internet e pelo desenvolvimento dos meios de comunicação entre as pessoas em todo o mundo.

#### **2.3.1. Inglês *Lingua Franca* (ILF) – do conceito à conceptualização**

Na sequência do desenvolvimento do fenómeno da globalização, o advento da Internet e a simplificação dos meios de comunicação que ligam as pessoas em todo o mundo e a conseqüente necessidade de um meio linguístico que servisse de veículo de comunicação entre os habitantes da «aldeia global» resultaram no estabelecimento da língua inglesa como língua global ou língua internacional. Forçosamente, a obtenção desse estatuto particular carrega um conjunto de conseqüências para a própria língua que está a actuar como língua global e pressupõe um número de transformações ou

evoluções do inglês ao nível da sua conceptualização, utilizadores, estrutura e funcionalidade, como confirma Seidlhofer, «[...] just how deeply affected English has already been through its unprecedented spread, and the unique function it has as *the world language*» (Seidlhofer, 2004: 209). Considera-se que estas alterações são inevitáveis tomando em conta que, conforme Beneke (1991 *apud* Seidlhofer) aponta, «[...] about 80 percent of verbal exchanges in which English is used as a second or foreign language do not involve any native speakers of English» (Seidlhofer, 2004: 209). A isto Seidlhofer acrescenta criticamente a propósito das regras hegemónicas que os falantes nativos continuam a ditar: [...] while the majority of the world's English users are now to be found in countries where it is a foreign language, control over the norms of the language still rests with speakers for whom it is the first language» (Seidlhofer, 2004: 290, sublinhado meu). Contudo, o facto de o inglês ter atingido uma dimensão e uso globais obriga necessariamente a que «[d]eeply held feelings of ownership begin to be questioned. Indeed, if there is one predictable consequence of a language becoming a global language, it is that nobody owns it any more» (Crystal, 2003: 2) e o domínio exercido pelos falantes nativos que integram o «inner circle» que Kachru (1985) propõe, é, de alguma forma, posto em causa no decorrer da evolução que a língua inglesa como língua global sofre no seu uso pelos falantes do «outer circle» e do «expanding circle» (Seidlhofer, 2004). Seidlhofer (2001, 2004, 2005), entre outros, discute o conceito de Inglês *Lingua Franca* (ILF), um conceito que decorre desta evolução do inglês em contexto internacional e em uso por falantes não-nativos com diferentes graus de competência na língua.

De acordo com Samarin (1987 *apud* Seidlhofer, 2004) o termo *lingua franca* em si remete para um instrumento linguístico que permite uma comunicação inteligível entre interlocutores que não partilham a língua materna e para quem este instrumento linguístico funciona como uma segunda língua. À luz desta definição do termo *lingua franca*, Seidlhofer oferece a sua definição de Inglês *Lingua Franca* (ILF):

in the strict sense of the word [...] an additionally acquired language system that serves as a mean of communication between speakers of different first languages or a language by means of which the members of different speech

communities can communicate with it each other but which is not the native language of either. (Seidlhofer, 2001: 146).

Contudo, uma das questões mais prementes em termos de definição de ILF é precisamente a dificuldade que se coloca na definição do conceito, «[...] the object of study is conversations in English between speakers who do not share a mother tongue, we do not yet seem to have a consensus as to the location of such conversations in theoretical, conceptual space» (Mollin, 2006: 42). Mollin dá exemplos de definições propostas por outros autores, como Jenkins (2003 *apud* Mollin, 2006), que considera que o ILF corresponde, de alguma forma, à comunicação entre falantes do «expanding circle» de Kachru (1985) ou como Mauranen (2003 *apud* Mollin, 2006), que entende o ILF como uma variante de inglês. A definição que House (1999 *apud* Seidlhofer, 2004) oferece de ILF corrobora o entendimento que Seidlhofer tem do conceito, conforme a autora transcreve, «[...] ELF interactions are defined as interactions between members of two or more different linguacultures in English, for none of whom English is the mother tongue» (House, 1999: 74 *apud* Seidlhofer, 2004: 211). Embora se assuma que, pela sua natureza, o ILF não tenha, em si, falantes nativos, Seidlhofer salvaguarda o facto de as interacções em ILF não ocorrerem exclusivamente entre interlocutores cuja língua materna não é o inglês; pelo contrário, Seidlhofer apresenta vários cenários, muitas vezes circunstâncias de prestígio, como reuniões internacionais, por exemplo, em que o ILF é utilizado como meio de comunicação entre falantes nativos e falantes não-nativos de inglês (Seidlhofer, 2004).

Conforme se tinha verificado anteriormente, são vários os autores (Crystal, 2003; Graddol, 2006) que acreditam que a evolução do inglês como língua global escapa ao controlo normativo dos falantes nativos; a isto Seidlhofer acrescenta a importância que os não-nativos têm na configuração do ILF, «[f]or the first time in history, a language has reached truly global dimensions, and as a consequence, is being shaped, in its international uses, at least as much by its nonnative speakers as its native speakers» (Seidlhofer, 2004: 211). Os processos de «internationalisation» e «destandardization» (Seidlhofer, 2004: 212) que Seidlhofer identifica com respeito à evolução de ILF traduzem-se em alterações na língua que resultam da sua utilização

por falantes não nativos que variam na sua competência em inglês e que, pelo desconhecimento preciso das normas, embora a inteligibilidade pareça ser indispensável para que a comunicação seja bem-sucedida, concorrem para a construção do ILF na sua essência, «[i]n short, then, ELF has taken on a life of its own, independent to a considerable degree of the norms established by its native users, and that warrants recognition» (Seidlhofer, 2004: 212).

Não obstante a discussão que se tem verificado nas últimas décadas em torno do conceito de ILF, este debate tem-se, essencialmente, concentrado em aspectos como a disseminação da língua, causas e consequências do fenómeno, sem contudo considerar, como Seidlhofer aponta, uma real (re)conceptualização «[...] of this English» (Seidlhofer, 2004: 212, sublinhado meu). Seidlhofer designa esta ausência de conceptualização de «conceptual gap» (Seidlhofer, 2001 *apud* Seidlhofer, 2004: 212). Jenkins, Congo e Dewey (2011) argumentam que uma discussão mais sólida de ILF ganhou ímpeto recentemente com a contribuição distinta de Jenkins e Seidlhofer a propósito do fenómeno:

[...] Jenkins (2000), an empirical study of ELF pronunciation. Jenkins identified some of the kinds of formal and functional features [...] and argued on the basis of these features that native English pronunciation is not optimum in ELF communication contexts. Seidlhofer's (2001) publication, a conceptual piece, argued more persuasively than in earlier such pieces that while ELF was 'the most extensive contemporary use of English worldwide' (p. 133), little description of this linguistic reality was currently available, which both 'preclude[d] us from conceiving of speakers of lingua franca English as language users in their own right' (ibid.) and meant that native English norms continued to be considered the only valid target for learners (Jenkins et al. 2011: 282).

Seidlhofer (2001, 2004) defende que o facto de o reconhecimento de uma língua estar associado aos seus falantes nativos, algo que, como referido acima, não existe no contexto do ILF, tem impedido que se verifique a conceptualização de ILF que

tem vindo a reclamar. A noção de «variante» começa por se colocar aos países e falantes não-nativos do «outer circle» proposto por Kachru (1985), «[t]he terms generally employed to refer to Indian English or Nigerian English are nativized or indigenized varieties, although they are also called *nonnative* varieties» (Seidlhofer, 2004: 212). A percepção do ILF como um desvio das normas impostas no contexto do «inner circle» ou inglês língua nativa como uma deficiência apontada aos falantes do «outer circle» torna-se ainda mais evidente e limitadora no contexto dos falantes no «expanding circle» e tem claras implicações na conceptualização do ILF, impedindo a legitimação do «[...] English as a lingua franca [...] a linguistic phenomenon in its own right» (Seidlhofer, 2004: 213). Conforme Seidlhofer (2004) sublinha, o facto de o inglês ter adquirido uma dimensão global, e com isto ter vindo a sofrer evoluções incontornáveis, contrasta com a insistência na conformidade às normas linguísticas do inglês língua nativa conforme prescrita pelos falantes do «inner circle»; isto parece constituir uma contradição de termos. Em Jenkins et al. (2011) defende-se a mesma noção, ou seja, o ILF e os seus falantes não podem ser concebidos por oposição ao inglês língua nativa e aos seus falantes nativos e considerados, em consequência disso, como imperfeitos. O ILF e os seus falantes não-nativos devem ser considerados «diferentes», sem que a sua validade e legitimidade enquanto código linguístico sejam postas em causa.

Não só em contraste com os falantes nativos, mas explicitando também a diferença que se estabelece entre ILF e inglês língua estrangeira, Jenkins et al. (2011) enunciam sumariamente três características de ILF que vão ao encontro da posição defendida por Seidlhofer (2001, 2004). A primeira destas inclui o ILF no modelo de «Global Englishes» em que se reconhece que, actualmente e numa perspectiva global, o número de falantes não nativos (onde se incluem os falantes do «outer circle» e do «expanding circle) suplanta o número de falantes nativos do «inner circle» (Crystal, 2003; Graddol, 2006; Seidlhofer, 2001, 2004) e, por conseguinte, todas as variantes de inglês devem ser consideradas como um fenómeno em si mesmo, sem espaço para se inferir que, para tal, seja indispensável a conformidade às normas do inglês língua nativa dos falantes do «inner circle».

Em segundo lugar, Jenkins et al. (2011) defendem, à semelhança do que Seidlhofer (2004) tinha já referido, que os falantes não-nativos devem ser encarados como «diferentes» e a sua competência em ILF, pelo desvio à norma do inglês nativo, não deve ser entendida como uma competência deficitária, mas «[...] to put it another way, differences from ENL are not assumed to be signs of incompetence, [...] but are explored as emerging or potential features of ELF» (Jenkins et al., 2011: 284).

Finalmente, se se considera que o ILF resulta eminentemente do contacto entre falantes não-nativos, promovendo uma inevitável evolução da língua, então o «code-switching» que ocorre em ILF deve ser considerado como «[...] a crucial bilingual pragmatic resource» (Jenkins et al., 2011: 284), ou seja, como uma forma de revelar as suas origens linguísticas e culturais que constituem uma importantíssima parte da sua identidade. É importante referir que, sem prejuízo para a expectável diferença que existe no domínio e competência em ILF entre falantes não-nativos, todos eles devem, em verdade, ser considerados «[...] highly skilled communicators who make use of their multilingual resources [...] and who are found to prioritize successful communication over narrow notions of ‘correctness’» (Jenkins et al., 2011: 284, sublinhado meu). Este é um ponto fundamental se se tomar em conta que os falantes de ILF recorrem ao ILF como veículo comunicacional entre falantes com origens linguísticas diversas e que, para eles, a comunicação inteligível e bem-sucedida é, de facto, mais importante do que a conformidade às normas ditadas pelo inglês língua nativa.

A conceptualização e o reconhecimento que Seidlhofer (2001, 2004) reclama para o ILF tem, necessariamente, de assentar em matérias que permitam identificar características comuns e palpáveis na interacção que ocorre nas circunstâncias em que se verifica o recurso a ILF. De acordo com Jenkins et al. (2011), esta pesquisa e este trabalho empírico têm-se verificado mais prolíficos no contexto da Europa e da Ásia, «[...] two clear geographical strands are emerging in ELF research: mainland European (e.g. Seidlhofer, Breiteneder & Pitzl 2006; Seidlhofer 2010) and East Asian/ASEAN (e.g. Kirkpatrick 2010c; Baker 2011)» (Jenkins et al., 2011: 285). O trabalho que tem sido desenvolvido nesta área e as primeiras recolhas de dados significativos referem-se à fonologia e à fonética, sendo de assinalar, conforme referido anteriormente, o estudo

desenvolvido por Jenkins, em 2000, *The Phonology of English as an International Language* (Seidlhofer 2004). Segundo Seidlhofer (2004), a fonética e a fonologia proporcionam os primeiros dados empíricos na investigação conduzida em ILF porque, para a autora, a oralidade permite que a linguagem se apresente sem os constrangimentos de normas associadas à forma escrita e a reciprocidade na interacção entre os falantes permite aos «[...] studies to capture the online negotiation of meaning in the production and reception of utterances, thus facilitating observations regarding mutual intelligibility among interlocutors» (Seidlhofer, 2004: 215) e finalmente, de acordo com as conclusões de Jenkins (2000 *apud* Seidlhofer 2004), a pronúncia constitui o maior obstáculo à inteligibilidade entre os interlocutores; inevitavelmente, cada falante não-nativo retém uma parte da pronúncia da sua língua materna e mediante o grau de acentuação dessa pronúncia, a comunicação em ILF pode ficar comprometida (Seidlhofer, 2004). Não obstante o predomínio de estudos em ILF com respeito à fonologia e à fonética, a forma escrita também tem sido alvo de investigação; neste campo, as conclusões que se retiram, de momento, apontam para uma maior conformidade com as normas ditadas pelo inglês língua nativa, sobretudo, segundo Seidlhofer (2004), para assegurar a compreensibilidade na interacção escrita.

A investigação e os estudos conduzidos por um crescente número de investigadores na área do ILF, de entre os quais se destacam, neste trabalho, as contribuições incontornáveis de Barbara Seidlhofer e Jennifer Jenkins, têm-se revelado insuficientes para uma efectiva e integral conceptualização e autenticação do ILF. A crescente atenção dada a este tema, ao nível lexical, gramatical, pragmático e de pronúncia (Jenkins et al., 2011) parece, contudo, indicar que a contribuição do ILF para um mundo globalizado e em interacção começa a ganhar relevo. Ao considerar o ILF e a sua abrangência cada vez mais perceptíveis e incontornáveis, deve-se igualmente questionar o impacto que este inglês pode (ou deve) vir a ter no importante campo do ensino-aprendizagem da língua inglesa.

#### **2.4. «Not all those who are good teachers of "General English" will be good teachers of ESP» (Strevens, 1980:19): O professor e o Inglês para Fins Específicos**

A globalização e a posição da língua inglesa como língua global transformaram irreversivelmente a compreensão que o indivíduo tinha do mundo e das relações que se estabeleciam entre povos e culturas. Neste percurso, a transformação foi tanto ao nível económico, comunicacional e cultural, quanto linguístico; o inglês língua global «reinventa-se», com o objectivo de proporcionar interacções bem-sucedidas entre os interlocutores a nível internacional, sob a forma de ILF. Por conseguinte, é expectável que, conforme Seidlhofer (2004) salienta, se a expansão da língua e resultantes transformações ao nível da forma e utilização são factos incontestáveis, é igualmente razoável supor que o ensino-aprendizagem dessa língua pretenda acompanhar, de alguma forma, essa evolução. O crescente relevo do ILF e a evolução da investigação no campo da linguística contribuem inexoravelmente para o debate que rodeia as implicações pedagógicas que este momento na história do inglês poderá acarretar em termos de ensino-aprendizagem da língua na perspectiva do professor e do estudante e levanta questões que requerem respostas, ou pelo menos propostas, mais ou menos urgentes.

Seidlhofer reconhece que, até aqui, existia pouca matéria em termos de investigação na área de ILF que consubstanciasse a introdução de transformações mais profundas no ensino-aprendizagem, tornando-o mais orientado para o ILF, mas defende que «[...] the crucial recent innovation is that linguistic descriptions that teaching professionals can refer to if they so wish *are* becoming available» (Seidlhofer, 2004: 225, itálico no original) sobretudo numa altura em que os estudos e a investigação sobre ILF estão a ser «[...] carried out with increasing intensity, and in a favorable climate of opinion which is critical of the hegemony of traditional norms of language use» (Seidlhofer, 2004: 225). Jenkins et al. apontam algumas das implicações pedagógicas mais significativas da introdução de ILF no processo de ensino-aprendizagem e na formação de professores. Essas alterações passariam por «[...] the nature of the LANGUAGE SYLLABUS, TEACHING MATERIALS, APPROACHES and

METHODS, LANGUAGE ASSESSMENT and ultimately the KNOWLEDGE BASE of language teachers» (Jenkins et al., 2011: 305, maiúsculas no original).

Seidlhofer (2004) e Jenkins et al. (2011) verificam que tem sido prestada uma maior atenção, em termos de investigação, à internacionalização do inglês e às implicações no processo de ensino-aprendizagem da língua; a contribuição de McKay (2002 *apud* Seidlhofer, 2004) passa por defender que o ensino-aprendizagem do inglês deve reflectir o seu presente estatuto como língua internacional, pelo que, para tal, McKay (2002 *apud* Seidlhofer, 2004) propõe objectivos e abordagens ao ensino-aprendizagem que Seidlhofer sumariza:

Goals:

- Ensuring intelligibility rather than insisting on correctness
- Helping learners develop interaction strategies that will promote comity (friendly relations)
- Fostering textual competence (reading and writing skills for learner-selected purposes)

Approaches:

- Sensitivity in the choice of cultural content in materials
- Reflexivity in pedagogical procedures
- Respect for the local culture of learning (Seidlhofer, 2004: 226)

Embora profícuo, o trabalho desenvolvido por autores como McKay (2002 *apud* Seidlhofer, 2004) e Seidlhofer (2004) continua a reclamar uma conceptualização para o ILF como requisito essencial para que então se possam introduzir alterações significativas no ensino-aprendizagem com base no ILF. Em Jenkins et al. (2011) admite-se que uma alteração tão fundamental no processo de ensino-aprendizagem requer um período de adaptação, «[b]ecause ELF research findings pose substantial challenges to current beliefs and practice, it is likely that further engagement with ELF in the language classroom will be contested and hence gradual» (Jenkins et al., 2011: 305). Contudo, Seidlhofer (2004) e Jenkins et al. (2011) são unânimes na defesa de uma abordagem mais plurilinguística em termos de ensino-aprendizagem do inglês, menos centrada nas normas ditadas pelo inglês língua nativa

e tomando em consideração as variedades que existem em inglês no contexto internacional. À semelhança de Kirkpatrick (2007 *apud* Jenkins et al., 2011) que alerta «[...] not only of the need for learners and teachers to be exposed to a range of Englishes, but also the need to focus less on language norms and more on the communicative practices and strategies of effective speakers» (Jenkins et al., 2011: 306).

Na abordagem à introdução do ILF no currículo escolar, Seidlhofer (2004) assume uma posição de rompimento com o modelo anterior, «[t]raditionally, English belonged to the ‘foreign languages’ curriculum in secondary school and was typically taught from the age of 11 or 12» (Graddol, 2006: 96), e a substituição da disciplina de inglês por uma disciplina designada como «*language awareness*» (Seidlhofer, 2004: 227, em itálico no original) que permitiria a abordagem plurilinguística já referida e que contemplaria «[...] ELF awareness as one element» (Seidlhofer, 2004: 227); desta forma o estudante beneficiaria de uma base e «*language awareness*» que posteriormente adaptaria às suas necessidades próprias. Outra opção, apresentada por Baker (2011 *apud* Jenkins et al. 2011), será considerar um modelo que explore as práticas e as estratégias comunicativas sugeridas por Kirkpatrick (2007 *apud* Jenkins et al., 2011) e que resultará em «[...] successful multilingual and multicultural ELF users [...]» (Jenkins et al., 2011: 306), cuja competência se revela numa perspectiva verdadeiramente internacional, sem contemplações hierárquicas pela natureza nativa ou não-nativa da comunicação.

Interessantemente, em Jenkins et al. (2011) faz-se referência a um grupo que, de facto, constitui um exemplo de falantes de ILF: os estudantes Erasmus, de origens muito diversas, recorrem à língua inglesa como veículo comunicacional entre si e a sua atitude em relação ao inglês é tranquila e espontânea, «[...] talk about their English use in terms of its creativity, fun, mutual intelligibility and generation of interest in each others’ first languages, while not being particularly concerned about their ‘mistakes’ in respect of native English» (Jenkins et al., 2011: 307). Por oposição, a conclusão retirada de um estudo conduzido por Jenkins (2007 *apud* Jenkins et al. 2011) revela que a atitude do professor com respeito ao ILF é inerentemente discordante da posição anterior, isto é, o professor admite a relevância do ILF e da sua introdução no

processo de ensino-aprendizagem, contudo, em última análise e no seu entendimento, as normas do inglês língua nativa prevalecem.

No seguimento do debate que separa a introdução do ILF como parte integrante (ou predominante) do currículo escolar ao ensino da língua inglesa numa perspectiva mais convencional (e menos internacional), independentemente da posição assumida pelos vários lados, há uma outra questão que se coloca em relação ao ILF, o ensino-aprendizagem e o professor, cuja natureza deriva da oposição entre o professor nativo e professor não-nativo como modelos preferenciais no ensino do ILF. Foi demonstrado que, de uma forma mais ou menos óbvia e consequente, a globalização e os desenvolvimentos tecnológicos e de comunicação que se lhe associam contribuíram para transformar o inglês numa língua internacional que funciona como recurso linguístico preferencial entre falantes com origens linguísticas e culturais díspares para que se estabeleça uma comunicação bem-sucedida. A dimensão e o acesso internacionais resultaram na inevitável transformação do inglês, cujas características enquanto língua internacional diferem daquelas que o caracterizavam anteriormente, quando a sua esfera de acção era mais circunscrita. O ILF, como já foi referido, reflecte essa nova realidade da língua inglesa, o debate que a rodeia e a sua utilização por um maior número de falantes não-nativos do que nativos.

Com a evolução e a afirmação cada vez mais consubstanciada do ILF, algumas posições têm necessariamente de ser revistas. Por exemplo, no que respeita à representação da difusão do inglês pelo mundo através dos três círculos concêntricos proposta por Kachru em 1985 e que separa os falantes nativos do «inner circle», dos falantes não nativos com o inglês como segunda língua do «outer circle» e dos falantes não nativos com o inglês como língua estrangeira do «expanding circle», o exponencial crescimento dos falantes não-nativos do ILF motivou a revisão deste modelo, «[K]achru himself, has recently proposed that the 'inner circle' is now better conceived of as the group of highly proficient speakers of English – those who have 'functional nativeness' regardless of how they learned or use the language» (Graddol, 2006: 110). Esta alteração na percepção de competências em ILF opõe falantes nativos a falantes não-nativos com o prejuízo dos primeiros, «[n]ative speakers were regarded as the gold standard; as final arbiters of quality and authority» (Graddol, 2006: 114), uma

questão que, pela intrínseca natureza deste inglês, defende um estatuto igualitário entre o ILF e os falantes não-nativos e o inglês língua nativa e os falantes nativos.

David Graddol (2006) e Penny Ur (2010) colocam esta questão na perspectiva do professor de inglês — ou melhor, do professor de ILF — e questionam o modelo ideal de professor. É seguro afirmar que, até há muito pouco tempo, a resposta óbvia seria o falante nativo como o modelo ideal de professor de inglês. No momento actual, a questão complica-se. Conforme Seidlhofer (2004) afirma, «[...] if ELF is conceptualized and accepted as a distinct manifestation of English not tied to its native speakers, this perspective opens up entirely new options for the way [...] English teachers can perceive and define themselves[...]» (Seidlhofer, 2004: 229), ao que Ur (2010) acrescenta que o modelo ideal de professor de IFL pode perfeitamente ser um falante não-nativo, sendo que a exigência deve ser no sentido de este ser «fully competent» (Ur, 2010: 87). Com isto não se pretende excluir o falante nativo do contexto de ensino do ILF; contudo, é de considerar os aspectos que Graddol enuncia e que podem transfigurar o falante nativo, «[...] native speakers may increasingly be identified as part of the problem [...] They may be seen as bringing with them cultural baggage in which learners wanting to use English primarily as an international language are not interested [...]» (Graddol, 2006: 114), pelo que a questão mais pertinente que se coloca é o facto de «[...] as teachers, native speakers may not possess some [sic] the skills required by bilingual speakers, such as those of translation and interpreting» (Graddol, 2006: 114).

Ur (2010) apresenta uma posição menos extrema; actualmente, qualquer estudante de ILF fá-lo numa perspectiva de utilização futura para comunicar dentro e fora do seu país com interlocutores nativos e não-nativos em contextos profissionais ou pessoais, nesse sentido é razoável admitir que, independentemente da sua origem linguística e cultural, «[...] the model for ELF teachers should be the *fully-competent ELF user* [...]» (Ur, 2010: 87, itálico no original), com um elevado grau de proficiência em ILF.

O momento actual e a propagação mundial do ILF servem para alertar para duas realidades prementes: a primeira, o caso de estarmos «[...] now nearing the end of the period where native speakers can bask in their privileged knowledge of the

global lingua franca» (Graddol, 2006: 118) e a segunda, traduzida no facto de «[...] English teachers in many countries can expect to see the nature of their jobs changing during the next 10-15 years» (Graddol, 2006: 102).

## **2.5. Inglês Geral ou Inglês para Fins Específicos – que diferenças?**

Aceite como facto indisputável, o fenómeno da globalização estimulou e acelerou a disseminação do inglês pelo mundo fora. A dimensão deste outro fenómeno, o inglês como língua global, utilizado como meio de comunicação entre falantes com origens linguísticas e culturais díspares, e a sua evolução conduziram à discussão que revolve há já algum tempo em torno do Inglês *Lingua Franca* (ILF), do progresso em termos de definição do conceito, da sua aplicabilidade, dos grupos envolvidos e, conseqüentemente, das implicações que este facto incontornável acarreta com respeito ao seu ensino e aprendizagem e integração no currículo.

A globalização tem expressão em todas as áreas de actividade humana, com ênfase na expansão a nível internacional de descobertas tecnológicas, de extraordinários avanços na comunicação (por exemplo, o advento da Internet) e claramente, da intervenção inquestionável nos processos de comercialização que se transformam num fenómeno a uma escala global com uma dimensão jamais imaginável. A inteligibilidade entre os interlocutores internacionais criou a necessidade de uma língua que funcionasse como *lingua franca*, sendo esta o inglês. Em certa medida, na sequência do debate em torno do ILF e da evolução que o inglês sofreu, e tem vindo a sofrer, na sua utilização como língua global e/ou ILF, a questão premente de conceptualização e conseqüente introdução do ILF no currículo que autores como Seidlhofer (2004), Jenkins (2011), Crystal (2003) ou Graddol (2006) discutem, evidencia outra questão de crescente importância que está, de alguma forma, subjacente à discussão em torno do ILF. O Inglês para Fins Específicos (IFE) resulta da necessidade de resposta a um número de grupos e comunidades, que, pela especificidade da sua área de estudo e/ou profissional, necessita de um domínio de ILF para lá daquele que

o Inglês Geral lhe proporciona, já que «[...] general English courses frequently did not meet learner or employers wants» (Brunton, 2009: 1).

### **2.5.1. Inglês para Fins Específicos (IFE) – evolução histórica e utilização**

A expansão e o crescimento da utilização do ILF a nível global contribuíram — em parte, na medida em que defendem a relevância do falante e o contexto em que a língua é empregue — para o desenvolvimento e progressão da investigação no que é considerado um ramo do ensino de Inglês Língua Estrangeira (ILE), o Inglês para Fins Específicos (IFE).

Não obstante a inexistência de um absoluto consenso em relação ao surgimento do termo, do conceito e à sua definição precisa, é possível considerar que o emprego do termo IFE e os primeiros debates e investigação séria no âmbito desta matéria verificaram-se na década de 1960 com investigadores como Halliday, MacIntosh, and Strevens (*apud* Hyland, 2007: 391). Hutchinson & Waters (1987) consideram que houve três circunstâncias que concorreram para o aparecimento e desenvolvimento do IFE, designadamente as carências e necessidades postas a descoberto com o fim da Segunda Grande Guerra e os desenvolvimentos tecnológicos, comerciais e comunicacionais que se lhe seguiram num momento de crescimento global, a inovação e um maior investimento feito pela comunidade académica na linguística, e finalmente uma transformação na percepção do processo de ensino-aprendizagem que passou a defender a centralização da aprendizagem no estudante e nas suas necessidades. Esta consideração das necessidades específicas do estudante, entre outros aspectos, fomentaria, de acordo com os autores, o interesse e a motivação do estudante, «[...] the clear relevance of the English course to their needs would improve the learners' motivation and thereby make learning better and faster» (Hutchinson & Waters, 1987: 8). Outros autores, como Brunton, Anthony ou Hyland corroboram a perspectiva de Hutchison & Waters ao salientarem que o IFE surge como resposta às necessidades específicas que o Inglês Geral não cobria, «[...] it became increasingly aware that general English courses frequently did not meet learner or

employers wants» (Brunton, 2009: 1. Anthony (1997) e Hyland (2007) reconhecem a importância do IFE ao nível do ensino superior, «ESP has become central to the teaching of English in university contexts [...] (Hyland, 2007: 385). Adicionalmente, dada a liberdade que as universidades têm no desenvolvimento do seu currículo, o progresso na área de IFE fica patente no conjunto de cursos que surgem como forma de colmatar carências nas necessidades específicas de comunidades de estudantes, «[...] e.g. English for Chemists [...] (Anthony, 1997:1).

Na análise que fazem da evolução do conceito de IFE, Dudley-Evans & St. John (1998) revisitam algumas das teorias mais significativas em termos de definição de IFE; a propósito de Hutchinson & Waters (1987 *apud* DudleyEvans & St. John) referem a oposição entre abordagem («approach») e produto («product»), bem como a importância de considerar as necessidades do estudante. Com respeito a Strevens (1988 *apud* Dudley-Evans & St. John, 1998), os autores salientam a proposta de Strevens e que incluía quatro características absolutas e duas características variáveis (a partir da qual Dudley-Evans & St. John vão desenvolver o seu próprio conjunto de características absolutas e variáveis). Robinson (1991 *apud* Dudley-Evans & St. John, 1998) define IFE como uma análise das necessidades do estudante, mas concebe o estudante como fazendo parte de um grupo adulto e homogéneo. Dudley-Evans & St. John (1998) contribuem para o debate em torno da definição de IFE apontando, à semelhança de Strevens (1988), Anthony (1997) e Brunton (2009), um conjunto de características absolutas e variáveis; a este propósito referem:

#### Absolute Characteristics

1. ESP is defined to meet specific needs of the learners
2. ESP makes use of underlying methodology and activities of the discipline it serves
3. ESP is centered on the language appropriate to these activities in terms of grammar, lexis, register, study skills, discourse and genre.

#### Variable Characteristics

1. ESP may be related to or designed for specific disciplines

2. ESP may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of General English

3. ESP is likely to be designed for adult learners, either at a tertiary level institution or in a professional work situation. It could, however, be for learner at secondary school level

4. ESP is generally designed for intermediate or advanced students.

5. Most ESP courses assume some basic knowledge of the language systems (Dudley-Evans & St. John, 1998: 4-5)

A contribuição de Hyland para a definição do termo IFE, reflecte os avanços nesta área ao considerar que «English for Specific Purposes (ESP) refers to language research and instruction that focuses on the specific communicative needs and practices of particular social groups» (Hyland, 2007: 391) e acredita que a investigação em IFE pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de pedagogias e materiais a utilizar no processo de ensino-aprendizagem (Hyland, 2007: 391, in ed. Cummings & Davison).

São, igualmente, propostas subdivisões do IFE. Hutchinson & Waters (1987) e Dudley-Evans & St. John (1998) consideram a subdivisão do IFE em «English for Science and Technology (EST)», «English for Business and Economics (EBE)» e «English for the Social Sciences (ESS)», que, por sua vez, se separam em «English for Academic Purposes (EAP)» ou «English for Occupational Purposes (EOP)». Brunton (2009) identifica para além destas, ainda designadamente, «[...] English for Business Purposes (EBP) [...] and English for Medical Purposes (EMP), and numerous others [...]» (Brunton, 2009: 1).

De facto, é possível identificar um avanço na investigação de IFE, com a sua dinamização sobretudo no contexto universitário, (Anthony, 1997; Hyland, 2007; Jenkins et al., 2006). Hyland defende que o «sucesso» do IFE é possível pela sua natureza, ou seja, um entendimento do processo de ensino-aprendizagem centrado no estudante, considerando as necessidades específicas de determinado grupo de estudantes, «[...] based on identification of the specific language features, discourse practices and communicative skills of target groups [...]» (Hyland, 2007: 385). A

questão da especificidade — «[...]the idea of *specificity*[...]» (Hyland, 2007: 386, em itálico no original) — é essencial ao IFE e um importante factor distintivo. A especificidade do IFE não resulta em exclusividade, mas pelo contrário, conforme Hyland salienta, na interdisciplinaridade que também caracteriza o IFE. A esse propósito, o autor refere a ligação que existe entre o IFE e outros campos do saber, uma qualidade que lhe permite ter uma percepção mais abrangente e que necessariamente resulta num melhor entendimento da utilização que a língua tem nos diferentes contextos em que é utilizada. Por outras palavras, Hyland considera que a afiliação do IFE com campos do saber como o da linguística aplicada, da análise de discurso ou da pragmática tem proporcionado ao IFE um substrato para o seu próprio desenvolvimento e práticas (Hyland, 2007). Neste sentido, Hyland propõe-se identificar e discutir elementos que indubitavelmente têm uma influência significativa na caracterização e na distinção do IFE dos restantes conceitos adstritos ao uso da língua noutras componentes. Hyland (2007) identifica a análise de necessidades, a etnografia e a análise de discurso, entre outras, como influentes na essência e no desenvolvimento do IFE. Em primeiro lugar, menciona aquela que figura como a primeira das características absolutas observadas por Dudley-Evans & St. John (1998), a análise e consideração de necessidades do estudante, «[t]he use of systematic means to define the specific sets of skills, texts, linguistic forms, and communicative practices that a particular group of learners must acquire [...] informing its curricula and materials [...]» (Hyland, 2007: 392). Em seguida Hyland refere a etnografia e a perspectiva de contexto e cultura que oferece, ou seja, «[m]embers of discourse communities and the physical settings in which they work thus become the primary focus of study, with detailed observations of behaviors together with interviews and the analysis of texts» (Hyland, 2007: 392). Finalmente, Hyland refere a análise de discurso, utilizada na análise de características e na retórica de textos como fundamento para a elaboração de materiais mais adequados às necessidades dos estudantes, «[...] ESP it has traditionally involved attention to features of texts and their rhetorical purposes as a basis for pedagogical materials» (Hyland, 2007: 396).

Por outro lado, Hyland faz notar o impacto do IFE que se verifica a dois grandes níveis: o primeiro refere-se à forma como a língua e a capacidade comunicativa são

condicionadas por convenções e práticas institucionalizadas; o segundo sublinha a forma como estas percepções e perspectivas são relevantes para a composição de materiais e para as abordagens em sala de aula (Hyland, 2007). No seguimento deste apontamento, Hyland identifica cinco factores que caracterizam o IFE,

[...] (a) the study of communication rather than language, (b) the role of teacher as researcher, (c) the importance of collaborative pedagogies, (d) the centrality of language variation, and (e) the view that language represents broader social practices (Hyland, 2007: 392).

O primeiro destes factores estabelece a distinção entre comunicação e língua, verificando-se que a anterior ênfase na aprendizagem de formas gramaticais e lexicais isoladas do contexto social em que estão integradas foi substituída por uma abordagem que aproxima a língua e as tarefas da sua utilização em contexto real, ou seja, uma abordagem comunicativa contextualizada. A noção do professor-investigador (Hyland, 2007) advém da necessidade de averiguar as necessidades específicas dos estudantes que constituem o grupo de trabalho e adequar os objectivos a atingir às suas necessidades; para recolher esse «input» e poder subsequentemente utilizá-lo na concepção de cursos e materiais para IFE, o professor-investigador recorre a variadas técnicas qualitativas, entre elas «[...] observations and interviews to discover students' reactions to assignments, the ways they learn, and content instructors' reactions to learners' participation and performance» (Hyland, 2007: 398). Considerando a especificidade que se referia anteriormente a propósito do IFE, impõe-se que trabalhe em parceria com os especialistas na matéria que ensina, o que proporciona um acréscimo para ambas as partes e sobretudo para os alunos que, desta forma, «[...] acquire competence in particular genres and specific communicative skills along with the knowledge and tradecraft of their professions, this knowledge becomes the context for learning» (Hyland, 2007: 399). A colaboração efectua-se entre professor, especialista e estudante com contribuições distintas, naturalmente, mas que, em última análise, beneficia todos. A acrescentar a este ponto, Hyland (2007) reforça a ideia de autenticidade em termos de materiais e contextos comunicacionais.

No que toca à variação da linguagem, o autor repete a noção de especificidade em IFE e acrescenta que a variação na língua existe dependendo do campo profissional em que se integra, «[...] professional discourses are not uniform and monolithic differentiated only by specialist topics and vocabularies» (Hyland, 2007: 400). Finalmente, o último dos factores identificados por Hyland refere uma correlação entre língua e poder institucionalizado: é inegável que esta relação existe, mas, segundo o autor, não existem neste momento as condições para uma reconceptualização desta situação (Hyland, 2007).

Importa referir que o IFE, à semelhança do inglês como língua global ou do ILF, tem evoluído significativamente nas últimas décadas e a sua actuação tem contribuído para um fortalecimento do ILF em contextos particulares junto de estudantes e utilizadores com necessidades comunicacionais e linguísticas específicas.

### **2.5.2. Inglês de Negócios – implicações das necessidades dos estudantes na concepção de currículos e materiais**

Num mundo irremediavelmente globalizado, o panorama linguístico reflecte a evolução que os avanços tecnológicos, científicos e comunicacionais despoletaram; o inglês assumiu a posição de língua global e a evolução a que o mundo assistiu nas últimas décadas teve também uma significativa repercussão na língua inglesa. De facto, o impacto da globalização e da internacionalização do inglês condicionaram de forma irreversível a percepção e a utilização da língua inglesa enquanto língua global. Entre outros autores, Crystal declara a esse propósito que «[...] if there is one predictable consequence of a language becoming a global language, it is that nobody owns it any more. Or rather, everyone who has learned it now owns it – ‘has a share in it’ might be more accurate – and has the right to use it in the way they want» (Crystal, 2003: 2-3) e Seidlhofer (2004) reivindica a conceptualização do ILF que funciona como veículo linguístico entre falantes internacionais de origens linguísticas e culturais diversas. Nesta sequência de acontecimentos, o IFE, entendido como um ramo do ILE,

surge como resposta a um mundo cada vez mais globalizado e especializado em que a língua de comunicação internacional é o inglês.

O Inglês de Negócios surge no âmbito do IFE, «[...] as it shares the important elements of needs analysis, syllabus design, course design, and materials selection and development which are common to all fields of work in ESP» (Ellis & Johnson, 1994: 3) e considera-se que, à semelhança do que acontece com outras variantes de IFE, «[...] Business English implies the definition of a specific language corpus and emphasis on particular kinds of communication in a specific context (Ellis & Johnson, 1994: 3). Ellis & Johnson (1994) encontram no Inglês de Negócios uma dissemelhança em relação às outras variantes de IFE, na medida em que aquele agrega conteúdos específicos de determinada área ocupacional ou profissional e conteúdos gerais que serviriam a qualquer área. Bosch Abarca contribui para a definição do termo salientando a falta de consenso que este pode motivar, «[...] for some, it is just vocabulary, for others it has some added skill components, others have included communication topics, methods and formats» (Bosch Abarca, 2010: 100). Não obstante a interpretação que se queira dar ao Inglês de Negócios, o que realmente importa entender é que esta variedade de IFE evidencia a nova abordagem ao processo de ensino-aprendizagem proposta por Hutchinson & Waters (1987), Dudley-Evans & St. John (1998), Anthony (1997), Brunton (2009) ou Hyland (2007). O Inglês de Negócios pretende, portanto, responder às necessidades ocupacionais e profissionais dos estudantes: «[...] what Business English is relates to expectations – not so much yours, but your students' and their sponsors'» (Donna, 2000: 2).

À semelhança das várias variantes que se agrupam sob o conceito de IFE, o entendimento e a ideia de Inglês de Negócios foi sofrendo uma evolução ao longo das últimas décadas; conforme Ellis & Johnson (1994) referem, nos anos 1960 e 1970, a ênfase recaía no vocabulário especializado e na terminologia, a isto seguiu-se uma particular preocupação com os aspectos comunicacionais de «reading», «writing», «listening» e «speaking». Em meados dos anos 1970 e 1980, verificou-se uma preocupação com o lado funcional da língua; a partir da evolução nos anos 1980, o Inglês de Negócios reúne uma parte de todas estas abordagens, mas conforme notado

pelos autores, «[...] places much more emphasis on the need to develop the skills for using the language learned» (Ellis & Johnson, 1994: 4).

A especificidade que Hyland (2007) invoca a propósito do IFE, tem expressão também no Inglês de Negócios. O Inglês de Negócios pretende responder às necessidades cada vez mais prementes dos estudantes e às exigências dos futuros empregadores. Como exemplo, Kassim e Ali referem a situação na Malásia,

[i]n 2006, the government of Malaysia revealed that 45,000 college graduates were unemployed, and this was mainly caused by a poor command of the English language (Phang, 2006) [...] many employers were hesitant to hire these graduates due to their poor proficiency in the language, although they were highly qualified academically (Kassim & Ali, 2010: 168).

Os estudos conduzidos por outros investigadores e académicos (Gho & Chan, 1993 *apud* Kassim & Ali, 2010) revelam que a competência em inglês, em particular, na oralidade e na escrita, são determinantes para a contratação e promoção de potenciais colaboradores.

Com respeito aos estudantes de Inglês de Negócios, Ellis & Johnson (1994) distinguem entre dois grupos: o grupo que designam como «pre-experience» ou «low-experience learners», referindo-se aos estudantes em contexto de ensino universitário, cujo conhecimento da matéria é essencialmente teórico; e o grupo de «job-experienced learners», que, como a designação indica, possuem experiência de trabalho. Os autores acrescentam que o grupo de estudantes «[...] will be less aware of their language needs in terms of communicating in real-life business situations» (Ellis & Johnson, 1994: 5), ao contrário do grupo com experiência de trabalho cujas necessidades identificadas advém da experiência prática em situações de interacção no contexto comercial. Bosch Abarca acentua que, em muitos casos, os cursos de Inglês de Negócios «[...] are tailor-made to meet participants' needs» (Bosch Abarca, 2010: 102), o que reforça a importância da análise das necessidades dos estudantes para uma aprendizagem bem-sucedida que conduza a um desempenho satisfatório em

contexto real. A percepção que os estudantes e outros participantes no processo têm das suas necessidades e expectativas são determinantes para a concepção de currículos e materiais adequados; conforme Brunton acrescenta «[t]herefore it is clear that needs analysis must include the students input from the beginning [...] Stakeholders, institutions and employers often perceive wants and needs differently from students» (Brunton, 2009: 5).

### **2.5.3. BELF (English as a lingua franca in business contexts)**

Como foi já amplamente referido, a globalização criou, ou pelo menos acelerou, a necessidade de um meio de comunicação linguístico que permitisse a interacção inteligível entre falantes com origens linguísticas e culturais díspares. O inglês, e em particular o ILF, cujo debate em torno da conceptualização do conceito foi já igualmente referido, surge como o veículo que torna possível o entendimento entre os intervenientes internacionais numa dimensão global, «[...] it is now beyond dispute that business English as a lingua franca (or BELF) (Louhiala-Salminen, Charles, & Kankaanranta, 2005) has come to dominate as the language of international business over the past few decades [...]» (Kankaanranta & Planken, 2010: 381).

O conceito de «English as a lingua franca in business contexts (BELF)» surge associado ao contexto de negócios em ambiente internacional onde a heterogeneidade linguística e cultural dos participantes obriga necessariamente à utilização de um meio de comunicação que permita a mútua inteligibilidade; uma função que é desempenhada pelo ILF. LouhialaSalminen, Charles e Kankaanranta (2005 *apud* Kankaanranta & Planken, 2010) sugerem o termo BELF para distinguir entre o ILF e o ILF que ocorre especificamente no contexto internacional de negócios, «BELF is “a ‘neutral’ and shared communication code for the function of conducting business” (LouhialaSalminen et al., 2005) [...]» (Kankaanranta & Planken, 2010: 381). As autoras acreditam que o facto de muitas companhias que operam internacionalmente terem adoptado o inglês como língua oficial dentro da empresa contribuiu grandemente para a expansão do que designam como BELF.

É possível identificar algumas características distintivas do BELF, designadamente, «[...] simplified English, specific terminology related to business in general and the professional expertise in particular, and a hybrid of discourse practices originating from the speakers' mother tongues» (Kankaanranta & Planken, 2010: 392). A característica que designam como «simplified English» refere-se à simplicidade e clareza da linguagem utilizada; se se considerar que 80% da interação em BELF se verifica entre falantes não-nativos (Kankaanranta & LouhialaSalminen, 2010a) a não utilização de expressões idiomáticas, entre outras, é considerado um aspecto facilitador da inteligibilidade entre os interlocutores e as incorrecções gramaticais são relevadas com mais ou menos naturalidade sobretudo se ocorrerem na oralidade (Kankaanranta & Planken, 2010: 392-393). A utilização de léxico (muito) específico de uma determinada área profissional torna o discurso em BELF pouco acessível a interlocutores fora daquela área de actuação específica (Kankaanranta & Planken, 2010: 394). Finalmente, o discurso em BELF revela interferências das línguas maternas e das culturas dos vários intervenientes (Kankaanranta & Planken, 2010: 394).

Kankaanranta & Planken (2010) ou Kankaanranta & LouhialaSalminen (2010a, 2010b) têm vindo a conduzir estudos que contribuem para a discussão em torno do discurso associado ao BELF e à percepção que os seus utilizadores têm sobre esta prática discursiva. Estes estudos pretendem contribuir para um processo de ensino-aprendizagem que «[...] equip our students with the communication skills they will need in their future jobs doing business globally (Kankaanranta & LouhialaSalminen, 2010a: 23).

## **2.6. Necessidades dos estudantes ou “needs analysis”**

Hutchinson & Waters (1987), Strevens (1988), Dudley-Evans & St. John (1998) ou Hyland (2007), entre tantos outros autores, têm contribuído significativamente para o desenvolvimento do conceito de Inglês para Fins Específicos. Dudley-Evans & St. John (1998), por exemplo, consideram que discutir IFE equivale a considerar a análise de necessidades, uma vez que, para os autores, este será sempre o ponto de partida para a concepção de qualquer curso em IFE. O conceito de «needs analysis» foi

desenvolvido originalmente por Michael West nos anos 20, mas o seu real desenvolvimento só se verificou nos anos 70 e 80. Richterich and Chancerel foram responsáveis pela introdução do conceito de «Present Situation Analysis (PSA)», que usaram para «understand business language and (...) linguistics features were needed.» (Simões, 2014: 31) e Chambers contribuiu com o conceito de «Target Situation Analysis (TSA)», do qual derivou o modelo de Munby e o «communication needs processor (CNP)» (Simões 2014: 31). Os conceitos de «target situation analysis» e «learning situation analysis» surgem posteriormente com Dudley-Evans & St. John. (Simões, 2014; Ruiz-Garrido & Fortanet-Gómez, 2009)

De acordo com Simões (2014), os conceitos de «deficiency analysis», «strategy analysis» e «means analysis» foram desenvolvidos por West e estão incluídas no conceito de «pedagogic needs analysis». Os conceitos «lacks» e «wants» de Hutchinson & Waters têm características muito semelhantes às de «deficiency analysis» e «strategy analysis», respectivamente. «Lacks» são as competências linguísticas que faltam ao estudante para atingir o desempenho desejado, «wants» refere-se às estratégias utilizadas pelos estudantes para atingirem a aprendizagem. «Means analysis» refere-se a todos os factores que interagem no processo de ensino-aprendizagem. Hutchinson and Waters identificam igualmente o conceito de «necessities», que se relacionam com uma determinada competência que o aluno tem de ter para conseguir utilizá-la no contexto funcional da língua. (Simões, 2014: 32-33)

Dudley-Evans and St John (1998) desenvolveram um modelo de recolha de informação para servir a «needs analysis» e que os autores Ruiz-Garrido & Fortanet-Gómez resumem da seguinte forma:

- professional information about learners: target situations they will use the English for;
- personal information about learners: factors affecting the way they learn (such as previous learning experiences, motivation, or attitude to English);
- English language information about learners: current proficiency of the language;

- learners' lacks: gap between their knowledge of English and their target situations;
- language learning needs: effective ways of learning skills and language to fill in their lacks;
- professional communication information about the language and skills used in the target situation;
- what learners want from the course; and
- environmental situation of the course» (Ruiz-Garrido & Fortanet-Gómez, 2009: 181)

## **2.7. Didáctica ou Ensinar**

Hillen, Sturm & Wellbergh começam por sugerir que a Didáctica representa «(...) the core of the professional practice of school teachers. (Hillen, Sturm & Wellbergh, 2011: 9) Se considerarmos o conceito do ponto de vista institucional, a Didáctica enquanto conceito inerente à ideia de ensino, está em constante desenvolvimento e adaptação a um mundo em constante transformação. (Hillen, Sturm & Wellbergh, 2011)

De acordo com Simões (2014) e Luaiza (2013), Didáctica e Pedagogia são erroneamente utilizadas como sinónimos, sendo que a Didáctica constitui, por si só, uma área do conhecimento com uma evolução própria e complexa. Conforme Luaiza explica: «A Pedagogia surge como ciência particular, a partir do século XIX, quando foi aos poucos se separando da Teologia e a Filosofia; enquanto, a Didáctica esperaria mais um século, e sua luta de emancipação foi com a Pedagogia, e contra os sectarismos dos defensores do Desenho Curricular.» (Luaiza, 2013: 1)

Etimologicamente a palavra deriva do grego antigo, «didaskhein» e refere-se a «ensinar, ser professor, educar». (Hillen, Sturm & Wellbergh, 2011: 10) A Didáctica remonta à antiguidade clássica e ao tempo dos Romanos e Gregos e ao período medieval, onde se esboçavam já recomendações sobre ensinar. Amélia de Castro

(2008 *apud* Luaiza, 2013) refere-se à Didáctica deste período como didáctica difusa, uma vez que funcionava intuitivamente ou de acordo com o que vigorava na altura.

Não obstante existirem referências na filosofia grega e romana sobre «ensinar» e serem um importante contributo para o que Luaiza designa como «Desenho Curricular» (entende-se «currículo» e o seu desenvolvimento), é a partir do século XVI, com a obra de Wolfgang Ratke (1571-1670), que diferencia entre «ensinos» e «arte de ensinar», que viriam a ser a concepção do currículo e Dinâmica do Ensino, respectivamente, e com a obra *Didáctica Magna*, de Johan Amos Comenius (1592-1670), que surge a Didáctica, como área de conhecimento. (Luaiza, 2013; Hillen, Sturm & Wellbergh, 2011)

De acordo com Luaiza (2013) a evolução da área de conhecimento que a Didáctica representa foi lenta, se comparada com a de outras áreas, mas o autor identifica cinco didactas que contribuíram de forma incontornável para a evolução da Didáctica:

- Jean Jacques Rousseau (1712-1778) foi um pensador que procurou interpretar essas aspirações, propondo uma concepção nova do ensino, baseado nas necessidades e interesses imediatos da criança.

Henrique Pestalozzi (1746-1827) deu grande importância ao ensino como meio de educação e desenvolvimento das capacidades humanas.

- Johann Friedrich Herbart (1766-1841) pedagogo alemão com grande influência e relevância na didáctica e na prática docente. Para ele, o fim da educação é a moralidade. A instrução é introduzir idéias corretas na mente do homem.
- A. Diesterweg (1790-1866) didata alemão que trabalhou sobre o desenvolvimento do professor.
- John Dewey (1859 - 1952) foi um destacado representante de uma das tendências do pragmatismo didático. Na didáctica, sua maior contribuição está no ensino laboral e a relação do ensino com a vida...» (Luaiza, 2013: 2)

Luaiza (2013) sugere que a evolução lenta da Didáctica enquanto área do conhecimento se prende com a confusão que se estabelece entre Didáctica e Pedagogia e explica que os objectos de estudo destas duas áreas são distintos; a Pedagogia é educação e a Didáctica é ensinar. (Luaiza, 2013; Simões, 2014)

Os séculos XX e XXI trazem finalmente reconhecimento à Didáctica enquanto área do conhecimento autónoma.

Conforme Simões (2014) refere, a didáctica reveste-se de importância para o professor de língua; este deve ter um conhecimento especializado na sua área específica que, no caso, será inglês. Contudo, no caso de IFE, falamos de inglês para fins específicos, o que exige um determinado conhecimento na área de conhecimento na área da especialidade. Este é um equilíbrio difícil de conseguir e, às vezes, difícil de entender para os alunos. A interdisciplinaridade é, conforme referido por Clarisse Costa Afonso (2011 *apud* Simões) um aspecto fundamental no ensino da língua, sobretudo nas situações de inglês para fins específicos em que temos um especialista em língua inglesa, mas não temos um especialista em contabilidade ou finanças. Contudo, acreditamos, este equilíbrio é possível, mas funciona em articulação com os professores da área de conhecimento para a qual a língua inglesa está a servir como veículo comunicacional.

Luaiza indica o que considera «conceitos de didáctica», que são enunciados por Simões (Luaiza, 2013 *apud* Simões, 2014):

The main teaching methods and approaches

Language teaching theories

Elaboration of course curriculum (course aims, content, methods and evaluation)

An analysis of available course books

The lesson organization (aims, content, materials used and methods and evaluation)

Managing the process (development and improvement of language communication – the skills, grammar, vocabulary, type of tasks and ordering of these)

Use of resources such as Internet

Teacher student rapport (My translation) (“Pedagogy and Didactics”)» (Simões, 2014: 41)

A Didáctica recorre-se das mesmas metodologias de investigação das ciências sociais, o que significa que utiliza a observação, os questionários, as entrevistas como

métodos de recolha de dados. A Didáctica é ensinar, e como tal, os seus *stakeholders* são os professores, os estudantes, e o ensino-aprendizagem.

## Capítulo III: User-friendly: o Espaço Europeu do Ensino Superior e o Ensino Superior em Portugal

### 3.1. O processo de construção europeia e o seu impacto no Ensino Superior na Europa

No seguimento da resolução do conflito armado mais feroz<sup>3</sup> da era moderna, a Europa era um continente eviscerado pela violência e destruição resultantes da Segunda Guerra Mundial. Apesar da vitória, o conflito alterou indelevelmente o rumo da história da Europa e os principais líderes europeus compreenderam a urgência de uma aliança e da colaboração recíproca entre os diferentes países europeus, para acautelar novos conflitos e agressões e como forma de assegurar a paz e prosperidade duradouras. No período do pós-guerra, a discussão sobre o futuro da Europa e o apelo à união europeia, tomando como exemplo o discurso do primeiro-ministro inglês, Winston Churchill, em Zurique, em 1946, passam pela sugestão da criação de um estado federalista à semelhança dos Estados Unidos da América, os Estados Unidos da Europa<sup>4</sup> e por uma reconciliação entre França e a Alemanha.<sup>5</sup>

Embora a posição sobre a necessidade de uma união e cooperação entre os países europeus fosse partilhada pelos seus principais responsáveis, a constituição de uma Europa unida sob uma mesma égide política de cariz federalista não se concretizou; em alternativa, o primeiro passo de cooperação entre os países europeus,

---

<sup>3</sup> Os números variam de acordo com a fonte, mas estima-se um envolvimento de cerca de 100 milhões de soldados, perdas de vida que ultrapassam os setenta milhões e o continente europeu destruído pela guerra: «All in all, some 100 million people worldwide served in a military capacity; their actions would see 73 million people, combatants and civilians alike, killed. [...] The war in Europe ended with much of the continent in ruins, (...)» World War II in Numbers, Peter Doyle, 2013, p.9

<sup>4</sup> «(...) What is this sovereign remedy? It is to recreate the European fabric, or as much of it as we can, and to provide it with a structure under which it can dwell in peace, safety and freedom. We must build a kind of United States of Europe.(...)» Discurso proferido por Winston Churchill na Universidade de Zurique, a 19 de Setembro de 1946.

<sup>5</sup> (...) The first step in the re-creation of the European family must be a partnership between France and Germany. In this way only can France recover the moral and cultural leadership of Europe. There can be no revival of Europe without a spiritually great France and a spiritually great Germany. The structure of the United States of Europe will be such as to make the material strength of a single State less important. Small nations will count as much as large ones and gain their honour by a contribution to the common cause. (...) Discurso proferido por Winston Churchill na Universidade de Zurique, a 19 de Setembro de 1946.

em favor dos direitos humanos, materializa-se na criação do Conselho da Europa, em 1949, pela mão de Churchill e Bevin, Adenauer, Schuman, Spaak, e de Gasperi, em representação do Reino Unido, Alemanha, França, Bélgica e Itália, respectivamente. Posteriormente, o estabelecimento da Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA), em 1950<sup>6</sup>, e da Comunidade Económica Europeia (CEE) e da Comunidade Europeia da Energia Atómica (CEEA ou EURATOM), em 1957, pelo Tratado de Roma<sup>7</sup>, reafirmam a aproximação entre os países europeus, nomeadamente entre França e a Alemanha (Rego, 2008), o mercado comum e a consolidação da cooperação europeia alicerçada no desejo comum de respeito mútuo e paz duradoura.

Na génese da União Europeia, está a ideia de que países comprometidos económica e comercialmente desenvolvem uma correlação e são, portanto, «more likely to avoid conflict» <[https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-in-brief\\_en#from-economic-to-political-union](https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-in-brief_en#from-economic-to-political-union)>. Nas décadas que se seguiram, o projecto europeu desenvolveu-se para lá da dimensão económica, «começou a desenvolver mecanismos que convidavam a uma ‘europeização’ de determinados sectores da política dos seus Estados-membros.» (Rego, 2008: 94), ganhou ímpeto com a entrada de novos membros<sup>8</sup> e diversificou as suas áreas de actuação<sup>9</sup> com instituições europeias<sup>10</sup> a assegurar a observância das decisões tomadas pela União Europeia e um Mercado Único que garante a livre circulação de mercadorias, de serviços, de pessoas e de capitais.

---

<sup>6</sup> Acordo ratificado por França, Itália, Alemanha, Bélgica, Países Baixos e Luxemburgo. <[http://europa.eu/abc/history/1945-1959/index\\_en.htm](http://europa.eu/abc/history/1945-1959/index_en.htm)>

<sup>7</sup> Assinado em 1957, entrou em vigor em 1958. <<http://www.europarl.europa.eu/about-parliament/pt/in-the-past/the-parliament-and-the-treaties/treaty-of-rome>>

<sup>8</sup> Por ordem cronológica de adesão: 1973 - Dinamarca, Irlanda e Reino Unido; 1981 – Grécia; 1986 - Espanha e Portugal; 1995 - Áustria, Finlândia e Suécia; 2004 – República Checa, Chipre, Eslováquia, Eslovénia, Estónia, Hungria, Letónia, Lituânia, Malta e Polónia, 2007 – Bulgária e Roménia; 2013 – Croácia. <[https://europa.eu/european-union/about-eu/countries\\_pt](https://europa.eu/european-union/about-eu/countries_pt)>

<sup>9</sup> Entre as diversas áreas de actuação, destacamos, por exemplo: Ambiente, Direitos humanos e democracia, Educação, formação, juventude ou Política externa e de segurança. <[https://europa.eu/european-union/topics\\_pt](https://europa.eu/european-union/topics_pt)>

<sup>10</sup> Entre as instituições e organismos da União Europeia, temos, por exemplo: o Parlamento Europeu, o Conselho Europeu, o Conselho da União Europeia, a Comissão Europeia ou Banco Central Europeu (BCE). <[https://europa.eu/european-union/about-eu/institutions-bodies\\_pt#institui%C3%A7%C3%B5es-e-organismos-da-ue](https://europa.eu/european-union/about-eu/institutions-bodies_pt#institui%C3%A7%C3%B5es-e-organismos-da-ue)>

A assinalar uma nova fase no processo de integração europeia, o ano de 1993 corresponde à entrada em vigor do Tratado de Maastricht ou Tratado da União Europeia, que altera a designação de CEE para Comunidade Europeia (CE), estabelece a União Europeia e contempla o desenvolvimento das áreas de actuação que hoje se lhe reconhecem. No espírito de uma Europa gradualmente unida, os Acordo e Convenção de Schengen,<sup>11</sup> que permitem a livre circulação de cidadãos europeus no espaço comunitário (e extra-comunitário) dos signatários, constituem um importante passo no sentido de uma Europa de cooperação e sem fronteiras.

Finalmente, um aspecto decisivo na edificação de uma Europa unida económica e monetariamente é a introdução da moeda única, o Euro, que entra em circulação nos países participantes na zona euro em 2002. A concepção e implementação da moeda única e da zona euro, à qual pertencem, actualmente, 19 países, constituíram processos em si próprios que requereram várias décadas e cuja discussão em torno dos benefícios ou em detrimento destes persiste. Uma maior estabilidade e crescimento económico, transparência dos mercados, promoção do turismo e circulação inter-comunitária ou maior competitividade à escala mundial <[https://ec.europa.eu/info/about-european-commission/euro/benefits-euro\\_pt](https://ec.europa.eu/info/about-european-commission/euro/benefits-euro_pt)> são benefícios aos quais se contrapõem os custos desta transição, o aumento de concorrência para as empresas ou a perda de autonomia e poder de decisão ao nível das políticas monetária e cambial. Não obstante a posição que se adopte em relação ao euro, suas vantagens e desvantagens, este constitui um facto incontestável do percurso bem-sucedido no sentido de uma identidade europeia, sublinhando que «Para além da sua dimensão económica, o euro é um símbolo poderoso e concreto da unidade, identidade e cooperação europeias.» <<https://publications.europa.eu/pt/publication-detail/-/publication/e862fc8f-f3c7-4599-b05e-cf39020ab8f6>, 2015: 3>

A cooperação entre os países europeus no sentido da criação gradual de um espaço económico, monetário e político comum e de uma identidade europeia

---

<sup>11</sup> O Espaço Schengen abrange 22 países dentro da União Europeia e alguns países terceiros, como é o caso da Suíça, Islândia, Noruega ou o Liechtenstein. <[https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/e-library/docs/schengen\\_brochure/schengen\\_brochure\\_dr3111126\\_pt.pdf](https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/e-library/docs/schengen_brochure/schengen_brochure_dr3111126_pt.pdf)>

ultrapassa a esfera do funcionamento de sistemas ou agentes puramente económicos ou de acções exclusivamente políticas e inclui outras áreas de actuação, designadamente, o ambiente, a educação, a cultura ou o ensino superior, entre outros. O sucesso do projecto europeu é determinado por um conjunto de iniciativas e acções que contribuem para a coesão europeia e a promoção de um sentido identitário entre estados com objectivos e propósitos em comum. Pela sua natureza e relação intrínseca com a investigação e a inovação, o ensino superior surge como um espaço singular na promoção e dinamização de uma consciência e experiência europeias. O desenvolvimento de políticas europeias comuns no âmbito do ensino superior surge como resposta a uma necessidade cada vez mais premente de inteligibilidade, comparabilidade e reconhecimento mútuo entre os diversos sistemas de ensino superior dos vários países europeus, decorrente da crescente circulação de pessoas dentro do espaço europeu com a finalidade de estudar ou trabalhar num estado-membro diferente do próprio e ver a sua formação reconhecida. As reformas intergovernamentais introduzidas ao nível do ensino superior no espaço europeu inscrevem-se na estratégia de desenvolvimento do Espaço Europeu de Ensino Superior como alicerce da coesão europeia e têm a sua génese nas Declarações de Sorbonne e de Bolonha, a última das quais resultou no denominado Processo de Bolonha, subscrito em 1999, pelos responsáveis do ensino superior em 29 países europeus<sup>12</sup> e conta, actualmente, com 48 países participantes. O Processo de Bolonha, de carácter voluntário, tem como finalidade a harmonização dos diferentes sistemas e graus de ensino superior de forma a permitir e facilitar a inteligibilidade, o reconhecimento mútuo, a comparabilidade, a transferência de créditos e a aprendizagem ao longo da vida. Datando 20 anos da sua implementação, o Processo de Bolonha e a estratégia de convergência ao nível do ensino superior europeu atingiram importantes marcos, designadamente, «the 3-cycle Bachelor-Master-Doctorate system is a given for the European higher education landscape and beyond; the European Credit Transfer and Accumulation System is used in most of the countries; and common standards for

---

<sup>12</sup> Os 29 países signatários da Declaração de Bolonha foram: Áustria, Bélgica, Bulgária, República Checa, Estónia, Dinamarca, França, Finlândia, Alemanha, Hungria, Grécia, Irlanda, Islândia, Letónia, Itália, Luxemburgo, Lituânia, Malta, Países Baixos, Noruega, Polónia, Portugal, Roménia, Eslováquia, Eslovénia, Espanha, Suécia, Suíça e Reino Unido. <<http://www.ehea.info/cid100210/ministerial-conference-bologna-1999.html>>

quality assurance are known and used in most of Bologna countries.» <<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e437d57d-5e32-11e8-ab9c-01aa75ed71a1>, 2018: 6>. No seguimento destas políticas europeias comuns de ensino superior, programas de intercâmbio como o Programa Erasmus + e outros do mesmo género, têm vindo a contribuir para instigar e promover a mobilidade de estudantes e pessoal no ensino superior e a promoção de uma coesão e cidadania europeias que se reflecte numa «Europa [que] vive presentemente a benfazeja tranquilidade conquistada através da sua dinâmica de integração e de criação de políticas comuns.» (Rego, 2008: 96)

### **3.2. Bolonha 20 anos depois e o Espaço Europeu de Ensino Superior: o ensino superior na Europa**

No processo de construção de um projecto europeu de paz e prosperidade, a concepção de um espaço de ensino superior com uma dimensão europeia, no qual os diversos parceiros europeus colaboram no apelo à inovação, à investigação e à competitividade, constitui um importante elemento agregador de identidade e cultura europeias. O desenvolvimento de um ensino superior com uma dimensão europeia contribui para o enriquecimento pessoal e social de cada cidadão europeu e promove a educação e formação de qualidade de cidadãos de forma a muni-los de competências que impulsionem a empregabilidade e a competitividade num mundo crescentemente globalizado e em constante transformação.

A assinatura da Declaração de Bolonha, em 1999, por representantes do ensino superior de 29 países, permitiu a implementação e desenvolvimento do Processo de Bolonha, um conjunto de reformas, de carácter voluntário, conducentes à convergência dos sistemas de ensino superior dos diferentes países europeus, como forma de resolver as questões decorrentes da crescente mobilidade dentro do espaço europeu, assegurar a comparabilidade e reconhecimento de qualificações obtidas noutros países europeus e, finalmente, caminhar no sentido de um Espaço Europeu do Ensino Superior. A Declaração de Budapeste-Viena estabeleceu, oficialmente, em

2010, o Espaço Europeu do Ensino Superior.  
<<https://publications.europa.eu/pt/publication-detail/-/publication/8e56bf5b-4da0-430e-97e7-bce5d9bb468a/language-pt/format-HTML/source-102943657>>

No período que decorreu entre a assinatura da Declaração de Bolonha, a implementação do Processo de Bolonha e a actualidade, o número de países que compõem o Espaço Europeu do Ensino Superior aumentou para 48<sup>13</sup> e as medidas acordadas e adoptadas gradualmente pelos países participantes têm vindo a permitir a crescente harmonização dos sistemas de ensino superior individuais e a concretizar o objectivo do sistema de ensino superior europeu como forma de assegurar uma participação equitativa e competitiva aos cidadãos europeus. De entre estas medidas destacam-se:

- introduzir um sistema de ensino superior de três ciclos, que consiste em estudos de licenciatura, mestrado e doutoramento
- assegurar o **reconhecimento mútuo das qualificações e dos períodos de aprendizagem no estrangeiro** concluídos noutras universidades
- aplicar um sistema de garantia da qualidade, a fim de reforçar a **qualidade e a relevância** da aprendizagem e do ensino

<[https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/proposal-for-a-council-recommendation-on-the-automatic-mutual-recognition-of-diplomas-and-learning-periods-abroad\\_pt](https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/proposal-for-a-council-recommendation-on-the-automatic-mutual-recognition-of-diplomas-and-learning-periods-abroad_pt)> (negrito no original)

Para além das medidas adoptadas e que têm vindo a ser gradualmente implementadas nos países que constituem o Espaço Europeu do Ensino Superior, foram desenvolvidos instrumentos que apoiam o reconhecimento de qualificações obtidos noutros países europeus. Em conjunto com as reformas, instrumentos como o

---

<sup>13</sup> Os 48 países que participam no Processo de Bolonha são: «Albania, Andorra, Armenia, Austria, Azerbaijan, Belarus, Belgium, Bosnia and Herzegovina, Bulgaria, Croatia, Cyprus, Czech Republic, Denmark, Estonia, Finland, France, Georgia, Germany, Greece, Holy See, Hungary, Iceland, Ireland, Italy, Kazakhstan, Latvia, Liechtenstein, Lithuania, Luxembourg, Malta, Moldova, Montenegro, Netherlands, Norway, Poland, Portugal, Romania, Russian Federation, Serbia, Slovak Republic, Slovenia, Spain, Sweden, Switzerland, The Former Yugoslav Republic of Macedonia, Turkey, Ukraine, United Kingdom.»  
<<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e437d57d-5e32-11e8-ab9c-01aa75ed71a1>, 2018: 9>

Suplemento ao Diploma<sup>14</sup>, o Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS)<sup>15</sup> ou o Quadro Europeu de Qualificações<sup>16</sup>, pretendem contribuir para garantir a qualidade, transparência e comparabilidade entre sistemas. (Comissão Europeia, <[https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/proposal-for-a-council-recommendation-on-the-automatic-mutual-recognition-of-diplomas-and-learning-periods-abroad\\_pt](https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/proposal-for-a-council-recommendation-on-the-automatic-mutual-recognition-of-diplomas-and-learning-periods-abroad_pt)>

A evolução e desenvolvimento do Processo de Bolonha e do Espaço Europeu de Ensino Superior são acompanhados e avaliados com regularidade com o propósito de assegurar e aferir os resultados dos esforços e os progressos obtidos pelos países participantes na tentativa de harmonização e comparabilidade entre sistemas e graus de ensino superior nos diferentes países europeus promovendo a qualidade e competitividade. O conjunto de reformas e o projecto de conciliação dos diversos sistemas de ensino superior são, conforme referido anteriormente, actos voluntários que os responsáveis pelas áreas do ensino superior nos actuais 48 países participantes consideraram prioritários para responder às crescentes transformações e exigências no espaço europeu e mundial e promover a cooperação entre todos. As reformas que se têm verificado ao longo dos 20 anos que contam desde a implementação do Processo de Bolonha são graduais e distintas de país para país. Contudo, o projecto de convergência e harmonização do ensino superior europeu inserido no contexto do

---

<sup>14</sup> O Suplemento ao Diploma é um documento adicional, em versão bilingue e emitido pela instituição de ensino superior e que não substitui o diploma em si. Neste consta informação relativa ao sistema de ensino do país, informação relativa à instituição de ensino superior e curso frequentado e informação detalhada do programa de estudos e resultados obtidos pelo estudante. <<https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/suplemento-ao-diploma>>

<sup>15</sup> O Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos pretende facilitar a comparabilidade entre sistemas de ensino em diferentes países no Espaço Europeu de Ensino Superior atribuindo um determinado número de créditos a cada ciclo de estudos. Por exemplo, ao primeiro ciclo de estudos, correspondente à licenciatura, é atribuído um determinado número de créditos, entre 180 e 240 ECTS. Para mais informações, pode consultar-se o «ECTS Users' Guide». <[https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/european-credit-transfer-and-accumulation-system-ects\\_en](https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/european-credit-transfer-and-accumulation-system-ects_en)>

<sup>16</sup> O Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) é um «quadro europeu de referência comum que permite fazer corresponder os sistemas de qualificações de vários países, funcionando como um dispositivo de conversão de modo a tornar as qualificações mais claras e compreensíveis (...)» (GGES, 2009) que se baseia nos resultados de aprendizagem. O QEQ considera os níveis 5 a 8 com respeito ao ensino superior. Aos níveis de referência 5 corresponde um curso não-superior, ao 6 corresponde o primeiro ciclo, licenciatura, ao 7 corresponde o segundo ciclo, mestrado e ao 8 corresponde o terceiro ciclo, doutoramento. <[https://wwwcdn.dges.gov.pt/sites/default/files/brochura\\_qeq.pdf](https://wwwcdn.dges.gov.pt/sites/default/files/brochura_qeq.pdf)>

Processo de Bolonha e do Espaço Europeu do Ensino Superior produziu alterações significativas no panorama europeu do ensino superior, como dá conta o relatório mais recente produzido pelo grupo de trabalho, Bologna Follow-up Group (BFUG), composto por representantes de todos os países participantes e responsável pela supervisão geral da execução do processo de integração. O «The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report»,<sup>17</sup> divulgado em Maio de 2018, surge no seguimento da Conferência Ministerial de Yerevan, em 2015, reflecte sobre as alterações que se verificaram no ensino superior no contexto do Processo de Bolonha e do Espaço Europeu do Ensino Superior, discute o panorama actual no ensino superior europeu e examina as diferenças que se assinalam entre os diversos países que compõem o Espaço Europeu do Ensino Superior.

A educação e, designadamente, o ensino superior, fazem parte da Estratégia Europa 2020 que preconiza que em 2020 «(...) 40 % das pessoas entre os 30 e os 34 anos concluem a educação terciária e obtenham as qualificações e competências adequadas para encontrar um emprego gratificante.» <[http://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2015-0121\\_PT.html](http://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2015-0121_PT.html)> e a implementação do Processo de Bolonha e a evolução do Espaço Europeu do Ensino Superior são elementos incontornáveis no propósito de atingir esta meta.

As diferenças entre os países que constituem o Espaço Europeu do Ensino Superior são assinaláveis e variam desde o número de estudantes inscritos, o número de instituições existentes ou o investimento que é feito no ensino superior, investigação e inovação. De acordo com o relatório, no ano lectivo de 2014/2015, o número de estudantes inscritos no ensino superior rondava os 37,7 milhões, com uma enorme assimetria no número de estudantes inscritos dependendo do país; por ordem decrescente, Rússia, Turquia, Alemanha, França e Reino Unido são os países com o maior número de estudantes a frequentar o ensino superior e representam 56,3% do número total. (Comissão Europeia, 2018: 22). Como seria expectável, a maioria destes

---

<sup>17</sup> Antes do «The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report» tinham já sido produzidos dois relatórios anteriores, o primeiro em 2012, «The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report», e o segundo em 2015, «The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report». <<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2fe152b6-5efe-11e8-ab9c-01aa75ed71a1/language-en>>

estudantes, 58,8%, encontra-se a frequentar o primeiro ciclo de estudos, correspondente à licenciatura. No mesmo ano lectivo, em Portugal, estavam inscritos um total de 337507 estudantes e 203836 inscritos em programas de licenciatura. (Comissão Europeia, 2018: 23) O gráfico 1 ilustra a assimetria no número de estudantes, sobretudo quando comparamos os cinco primeiros com Portugal.

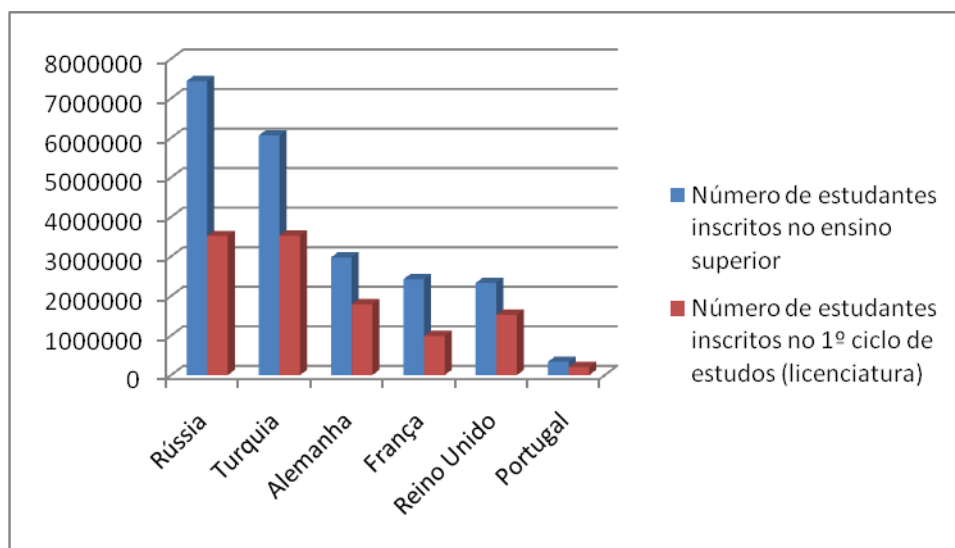


Gráfico 1 – Número de estudantes inscritos no ensino superior e número de estudantes inscritos no 1º ciclo de estudos (licenciatura)

Fonte: The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report

Importa referir que as diferenças entre países são ainda mais acentuadas quando se considera o número de estudantes inscritos em programas de segundo ciclo; países como Andorra, Azerbaijão, Grécia ou Turquia, entre outros, contam com menos de 10% do total da população estudantil inscrita em mestrados, sendo que Áustria, Bulgária, Portugal ou Suécia, entre outros, registam mais de 30% de estudantes inscritos em programas de mestrado. (Comissão Europeia, 2018: 94) De acordo com o expectável, o número de estudantes inscritos em programas de terceiro ciclo é significativamente menor e não atinge os 5% da população estudantil no ensino superior na maioria dos países no Espaço Europeu do Ensino Superior. De assinalar que na Albânia, Croácia, Grécia, Luxemburgo, Países Baixos, Rússia, Eslováquia e Ucrânia, a percentagem de estudantes que transita de programas de primeiro ciclo para programas de segundo ciclo no período de um ano é excepcionalmente expressivo,

situando-se entre 75% e 100%. A tendência contrária, menos de um quarto dos estudantes inscritos em programas de mestrado, também existe (Espanha, Reino Unido, Noruega), calculando-se que nestes países «(...) first-cycle qualifications benefit from high labour market recognition.» (Comissão Europeia, 2018: 99-100).

No período entre 2010 e 2015 verifica-se um abrandamento no crescimento da população estudantil, com um decréscimo em quase metade dos países no número de inscritos em 2014/2015 por comparação com os inscritos em 2010/2011; nos restantes países registou-se um acréscimo. Portugal inclui-se nos países que registam uma diminuição na população estudantil no ensino superior em 2014/2015. (Comissão Europeia, 2018: 25)

O número de instituições de ensino superior por participante no Espaço Europeu de Ensino Superior em 2016/2017 é outro aspecto divergente que o relatório «The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report» assinala; de entre 45 países, 30 destes têm entre 11 e 100 instituições de ensino superior; em muito menor número, 8 têm entre 101 e 200 instituições de ensino superior e finalmente 7 têm mais de 200 instituições de ensino superior. (Comissão Europeia, 2018: 29)

O Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS) é um dos instrumentos fundamentais na estratégia de transparência e comparabilidade entre sistemas de ensino superior europeus. Neste sistema, o estudante desempenha um papel fundamental e a atribuição de créditos, que depende do grau académico em causa, resulta da combinação dos resultados de aprendizagem e com o trabalho de formação do aluno; para a sua correcta aplicação foi adoptado o ECTS Users' Guide, em 2015, e de acordo com o relatório, com algumas excepções, a larga maioria dos países que compõem o Espaço Europeu do Ensino Superior utiliza ECTS como sistema de transferência e acumulação de créditos. (Comissão Europeia, 2018: 51) Importa referir que em mais de metade dos países no Espaço Europeu do Ensino Superior o primeiro ciclo, licenciatura, tem uma correspondência de 180 ECTS, enquanto o segundo ciclo, mestrado, corresponde maioritariamente a 120 ECTS. (Comissão Europeia, 2018: 96-97)

O relatório faz referência e apela ao desenvolvimento na utilização das novas tecnologias, designadamente as tecnologias digitais, como por exemplo «blended learning» ou «Massive Open Online Courses» (MOOCs). (Comissão Europeia, 2018: 79)

Acrescenta-se um outro elemento relevante na avaliação do progresso na implementação do Processo de Bolonha: referimo-nos à dimensão social do ensino superior, um aspecto que considera o acesso ao ensino superior por grupos desfavorecidos, estudantes provenientes de famílias com um estatuto socioeconómico baixo ou médio, o desequilíbrio de género na frequência do ensino superior ou a entrada mais tardia no ensino superior. A proveniência de meios socioeconómicos deprimidos ou grupos desfavorecidos continua a ter um impacto negativo na participação destes estudantes no ensino superior. (Comissão Europeia, 2018: 155) Em termos de equilíbrio de géneros participantes no ensino superior, verifica-se que o número de mulheres no ensino superior ultrapassou o número de homens, com mais de 60% de mulheres no ensino superior em Andorra, Albânia e Islândia. O relatório assinala que, apesar disso, o desequilíbrio entre mulheres e homens no ensino superior diminui nos anos mais recentes. Verifica-se uma correlação entre o grau e o género em seis países: na Suécia, Dinamarca, Portugal, Noruega, Áustria e Rússia «(...) the higher the level, the lower the share of female entrants.» (Comissão Europeia, 2018: 162) Apesar disto, Portugal e a Noruega têm uma percentagem superior a 50% de mulheres em todos os ciclos. O desequilíbrio de géneros também se verifica nas áreas de conhecimento, com as mulheres a dominarem em áreas como Educação e Saúde, mas sub-representadas em áreas como Engenharia ou Tecnologias de Informação. Nas ciências empresariais as mulheres mantêm-se em maior número no primeiro e segundo ciclos (Comissão Europeia, 2018: 162) Deve acrescentar-se que, em termos de entrada tardia no ensino superior e por via alternativa (não directamente do ensino secundário via cursos científico-humanísticos e provas de ingresso), a percentagem de população estudantil que acede ao ensino superior nestas circunstâncias permanece substancialmente baixa; contudo, verifica-se que alguns países se destacam neste item, entre eles, os Países Baixos (23%), Islândia (23%), Portugal (19%) e Malta (18%). (Comissão Europeia, 2018: 179) As estratégias para fomentar o acesso ao ensino superior deste grupo podem passar por medidas

legislativas, que já se verificam em alguns países ou apoios financeiros nos países onde o pagamento de propinas se revela um aspecto impeditivo para uma parte assinalável da população. Em países como os Países Baixos, Suíça, Islândia ou Portugal, entre outros, verifica-se o pagamento de algum tipo de propina, podendo o valor da propina depender, em determinados países, de critérios como o meio socioeconómico de proveniência do estudante, a área de estudo ou o desempenho académico. (Comissão Europeia, 2018: 182)

O grau de sucesso das instituições de ensino superior não depende apenas da sua capacidade para atrair um número crescente de estudantes ou da diversidade da sua população estudantil, mas também da percentagem de estudantes que completa o seu ciclo de estudos. De acordo com os dados indicados no relatório, tem-se verificado uma subida na taxa de sucesso, a rondar os 40,9% no grupo etário mais frequente, dos 25 aos 34 anos. (Comissão Europeia, 2018: 193)

A empregabilidade dos graduados constitui um dos elementos principais na agenda do Processo de Bolonha e do Espaço Europeu de Ensino Superior. Considera-se que esta é uma questão de grande actualidade e a discussão em torno deste tema deve ser entendido nas duas perspectivas, na perspectiva da procura, ou seja, as competências técnicas e genéricas que o mercado laboral pretende encontrar nos recém-graduados, e na perspectiva da oferta, ou seja, as aptidões e as competências que os recém-graduados devem desenvolver e demonstrar para desempenharem com sucesso as suas funções no mercado laboral cada vez mais competitivo e globalizado. Em qualquer dos casos, o papel do ensino superior é determinante para a melhoria da empregabilidade dos graduados. Cabe ao ensino superior suprir as necessidades do mercado de trabalho e equipar os seus estudantes com as competências que lhes permitam competir neste novo mercado laboral: «(...) the needs of the labour market (...) to which higher education institutions need to respond. (...) providing graduates with a set of relevant skills and competences.» (Comissão Europeia, 2018: 230) Este processo não deve ser alheio à participação e colaboração dos empregadores; as empresas e ordens profissionais devem ser entendidas como parceiros fundamentais na promoção da empregabilidade e a actuação de instituições de ensino superior e empregadores deve ser coordenada e colaborativa, fornecendo indicadores,

contribuindo para o desenvolvimento dos cursos, promovendo parcerias e programas de estágio. (Comissão Europeia, 2018; Domingos, Sarmiento & Duarte, 2018; Pereira & Rodrigues, 2013; Kavanagh & Drennan, 2008, Jackling & De Lange, 2009; Hodges & Burchell, 2003)

Finalmente, importa considerar a internacionalização das instituições de ensino superior e da população estudantil no espaço europeu. Uma das metas traçadas para os estudantes europeus do ensino superior era atingir 20% de participação em programas de mobilidade internacional até ao ano 2020. O Programa Erasmus + é talvez o mais conhecido e o mais bem sucedido programa de mobilidade no Espaço Europeu do Ensino Superior, com um indicador expressivo de 725000 mobilidades financiadas em 2016. (Comissão Europeia, 2018: 252) A Áustria e a Suíça são os países que recebem maior número de estudantes provenientes de países que pertencem ao Espaço Europeu do Ensino Superior; de entre 810000 estudantes em mobilidade para fora do país, a Alemanha é o país que envia o maior número de estudantes em período de estudos para países do Espaço Europeu do Ensino Superior. (Comissão Europeia, 2018: 254-255)

A execução do Processo de Bolonha e a dinamização do Espaço Europeu do Ensino Superior continuam a ser factores determinantes na construção de um espaço europeu de paz, prosperidade, competitividade e coesão. Em 2017, na Cimeira Social de Gotemburgo, reafirmou-se a importância da educação e da cultura para a criação de uma identidade europeia; o Espaço Europeu da Educação é o passo anunciado para 2025 e a Europa (e Portugal) «Um continente, onde se tornou normal viver noutro Estado-Membro – a estudar, a aprender ou a trabalhar – e onde também se tenha tornado normal falar mais duas línguas, para além da língua materna. Um continente onde as pessoas possuem um forte sentimento da sua identidade europeia, do seu património cultural e da sua diversidade.» (Comissão Europeia, 2017) <[https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/about-higher-education-policy\\_pt](https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/about-higher-education-policy_pt)>

### 3.3. A fórmula «língua materna + duas»<sup>18</sup> ... Políticas Linguísticas na União Europeia

A construção de um espaço europeu e de uma identidade europeia que representa, simultaneamente, coesão e diversidade pode revelar-se, por vezes, um exercício de difícil equilíbrio. Contudo, a União Europeia mostra-se comprometida no objectivo de encontrar essa estabilidade, reconhecendo a diversidade e o multilinguismo dos Estados-membros que compõem o espaço europeu e reiterando a importância dessas diferenças: «DESIRING to deepen the solidarity between their peoples while respecting their history, their culture and their traditions,(...)» (Tratado da União Europeia, versão consolidada de 2016: Preâmbulo) A diversidade linguística é encarada como um importante elemento que ilustra a pluralidade do espaço europeu e, a esse propósito, está claramente sustentado no texto do Tratado da União Europeia, no artigo 2 da versão consolidada de 2016, que a União Europeia «(...) shall respect its rich cultural and linguistic diversity, and shall ensure that Europe's cultural heritage is safeguarded and enhanced.» (Tratado da União Europeia, versão consolidada de 2016: Artigo 2). Este respeito pela diversidade linguística deste espaço deve ser feito através de políticas linguísticas que promovam activamente o uso das diferentes línguas maternas de cada país e o acesso à aprendizagem de outros idiomas. A Comissão Europeia contribui com outro exemplo da importância de que se reveste a diversidade linguística, e a mobilidade que permite, ao assinalar, nas metas traçadas para 2025, que se pretende «Um continente, onde se tornou normal viver noutra Estado-Membro – a estudar, a aprender ou a trabalhar – e onde também se tenha tornado normal falar mais duas línguas, para além da língua materna. Um continente onde as pessoas possuem um forte sentimento da sua identidade europeia, do seu património cultural e da sua diversidade.» (sublinhado meu, Comissão Europeia, 2017). Nesta declaração, para além de se apelar (mais uma vez) à fórmula «língua materna + duas» a que se refere no título (cf. nota de rodapé), articula-se

---

<sup>18</sup> Expressão referida no âmbito da competência em línguas estrangeiras, por exemplo, nas Fichas Temáticas do Parlamento Europeu: <<http://www.europarl.europa.eu/factsheets/pt/sheet/142/taalbeleid>>

claramente esta competência plurilingue com a mobilidade (para estudar ou trabalhar, ou seja o for) que tal permite. Outros autores referem este aspecto de «mais-valia» da competência em mais de uma língua. Por exemplo, a capacidade de comunicar em mais de uma língua é, igualmente, uma necessidade crescentemente sentida que funciona como uma importante mais-valia no contexto profissional, conforme refere Flores (2011), citado por Loureiro (2013): «O domínio de duas ou mais línguas significa, hoje, no mundo globalizado, uma grande vantagem competitiva. O multilinguismo é apregoado nas políticas europeias, é uma mais-valia no curriculum vitae: (...)» (Flores, 2011: 7 *apud* Loureiro, 2013: 23)

De acordo com Gonçalves (2011) os termos «multilinguismo» e «plurilinguismo» devem ter um entendimento distinto; de acordo com a autora, o «multilinguismo» deve ser entendido como as várias línguas utilizadas (na forma escrita e falada) numa região geográfica específica e

Plurilinguismo é um termo mais específico e significa uma competência, a competência plurilingue, a competência de comunicar, linguisticamente, em várias línguas e de interagir, culturalmente, em várias culturas, isto é, possuir a habilidade/competência de usar e aprender várias línguas. Por outro lado, o plurilinguismo também é um valor, o valor fundador da tolerância linguística, que consiste em encarar e aceitar de uma forma positiva a diversidade linguística. (Gonçalves, 2011: 26)

Existem 24 línguas oficiais<sup>19</sup> e três alfabetos na União Europeia e «(...) more than 60 indigenous regional and minority languages, and many non-indigenous languages spoken by migrant communities.» (Comissão Europeia, Special Eurobarometer 386: 2), uma diversidade que cresce sempre que se verifica a admissão

---

<sup>19</sup> As 24 línguas oficiais da EU são: alemão, búlgaro, croata, checo, dinamarquês, eslovaco, esloveno, espanhol, estónio, finlandês, francês, grego, húngaro, inglês, irlandês, italiano, letão, lituano, maltês, neerlandês, polaco, português, romeno e sueco. <<http://www.europarl.europa.eu/factsheets/pt/sheet/142/taalbeleid>>

de um novo Estado-membro que tenha uma língua distinta daquelas já em uso ou por via da imigração para o espaço europeu por nacionais de outros países.

Conforme refere Pinto (2016), tem-se verificado um esforço na construção de instrumentos e desenvolvimento de programas que permitam dinamizar, avaliar e desenvolver a aprendizagem de línguas estrangeiras, designadamente o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECL)<sup>20</sup> e o Portfolio Europeu das Línguas, programas de intercâmbio e formação como os Programas *Sócrates/Comenius*, *Erasmus +*, *Leonardo da Vinci* e o Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida *Sócrates*, e *Juventude*, ou iniciativas como o «Dia Europeu das Línguas»<sup>21</sup>. (Pinto, 2016; Gonçalves, 2011, Fortanet-Gómez & Räisänen, 2008)

Em 2012 foram publicados os resultados do inquérito *Special Eurobarometer 386 «EUROPEANS AND THEIR LANGUAGES»* (2012) que reflecte a posição dos respondentes em relação à sua competência linguística e ao multilinguismo/plurilinguismo. De acordo com o inquérito, na generalidade, os respondentes partilham da posição da União Europeia em relação à competência em línguas estrangeiras, ou seja, concordam que os europeus devem falar uma ou mais línguas para além da língua materna; a grande maioria (84%) considera que a competência em, pelo menos, uma língua estrangeira é um aspecto fundamental, e um grande número de inquiridos (77%) concorda que a competência em duas línguas estrangeiras é desejável. Para além disto, consideram que a aprendizagem de línguas estrangeiras deveria ser uma prioridade: «More than three-quarters (77%) of respondents think that improving language skills should be a policy priority, with a third (33%) saying that

---

<sup>20</sup> «O Quadro Europeu Comum de Referência (QECL) fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exhaustivamente aquilo que os estudantes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QECL define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos estudantes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida.» <[http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf), 2001: 19>

<sup>21</sup> Em 2001, o Conselho da Europa e a União Europeia realizaram, pela primeira vez, o Ano Europeu das Línguas celebrando a diversidade linguística na Europa e a aprendizagem de línguas. A iniciativa foi bem sucedida e o Conselho da Europa instituiu que no dia 26 de Setembro se passaria a celebrar o Dia Europeu das Línguas.

they 'totally agree',(...))» (Comissão Europeia, *Special Eurobarometer 386*, 2012: 5) Apesar deste aparente consenso em relação à pluralidade linguística, a perspectiva não é, exactamente, optimista: de acordo com a sondagem «There are no signs that multilingualism is on the increase. The proportions have decreased slightly relative to those reported in 2005, although the overall picture remains similar.» (Comissão Europeia, *Special Eurobarometer 386*, 2012: 7) A maioria dos cidadãos europeus inquiridos (44%) não está a aprender nenhuma língua presentemente. A língua inglesa surge como aquela que é considerada mais útil em termos de aprendizagem para os próprios e para as crianças numa perspectiva de futuro e onde a maioria dos cidadãos têm maior competência. O inglês domina em termos de língua estrangeira mais falada na Europa, seguida do alemão, francês, espanhol e russo. A aprendizagem de línguas estrangeiras é maioritariamente feita através de aulas na escola (68%). O Luxemburgo é o país onde se encontra o maior número de pessoas com competência em duas línguas (84%), Portugal e a Hungria demonstram a tendência oposta com apenas 13%. Finalmente, em termos de uso, a maioria dos respondentes recorre-se das línguas estrangeiras em situações de férias, entretenimento (televisão e internet) e em ambiente profissional. O custo e a falta de motivação constituem os obstáculos mais relevantes em termos de aprendizagem de línguas estrangeiras. (Comissão Europeia, *Special Eurobarometer 386*, 2012) Para uma análise dos respondentes portugueses, cf. Comissão Europeia, *Special Eurobarometer 386*, 2012.

No contexto de promoção de aprendizagem de línguas estrangeiras, com o objectivo «Língua materna + duas», é defendido que esta aprendizagem comece numa idade precoce, nos primeiros anos de escolaridade e seja continuamente desenvolvida, nomeadamente no ensino superior e ao longo da vida. (Pinto, 2016) Em 2017 foi publicado o relatório *Eurydice Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017/ Números-chave sobre o ensino das línguas nas escolas da Europa - Edição de 2017*, que revela as principais alterações neste contexto. Este relatório refere que, a partir de 2016, a aprendizagem obrigatória de uma língua estrangeira passou a fazer-se por volta dos 8 anos, no ensino primário (é o caso em Portugal). Embora não haja nenhuma indicação por parte das autoridades europeias sobre qual a língua estrangeira a aprender como primeira língua estrangeira, o inglês constitui a principal

língua estrangeira em 18 países, de tal modo dominante que «De facto, em praticamente todos os países, pelo menos 90% dos alunos no ensino secundário inferior estudam inglês.» (Comissão Europeia, 2017: 9) De acordo com o mesmo relatório, num número considerável de países, os alunos não atingiam o nível de desempenho mínimo previsto para as línguas estrangeiras 1 e 2. (Comissão Europeia, 2017)

No âmbito do ensino superior, Pinto (2016) refere que as políticas linguísticas ganham relevância num âmbito de internacionalização e investigação. Em termos de investigação, o inglês predomina, «especialmente no âmbito da investigação científica, crescendo exponencialmente o número de cientistas a optar por publicar, primordialmente, em língua inglesa.» (Pinto, 2016: 22) Em termos de internacionalização, é a língua de comunicação em casos de parcerias internacionais e estudos realizados noutros países ou emprego no estrangeiro. Igualmente importante é a noção da língua estrangeira como

(...) capital (económico-profissional) que remete para a valorização da aprendizagem de línguas para fins específicos e pragmáticos, relacionados com as áreas de especialização dos alunos, enquanto um investimento que permite uma maior mobilidade e ascensão profissionais no mercado de trabalho, logo, o acesso a carreiras mais bem remuneradas e prestigiadas; (Pinto, 2016: 35).

Considera-se que, a breve trecho, se não já, a competência em línguas estrangeiras será uma competência absolutamente incontornável e, neste sentido, a articulação entre ensino superior (e línguas para fins específicos) com as empresas e o mercado de trabalho é um aspecto essencial ao desenvolvimento de competências linguísticas adequadas.

### **3.4 Bolonha em Portugal - o ensino superior português depois de Bolonha**

No período do pós-guerra, a criação de um espaço europeu e a cooperação económica entre os diferentes países europeus surgiu como forma de promover a paz, a prosperidade e a competitividade no continente europeu. O projecto de edificação de um espaço europeu estendeu-se à esfera política e a ideia de «europeização» ganhou um novo ímpeto. No caminho para a construção de uma identidade europeia, a educação constitui um factor determinante de coesão. No âmbito do Ensino Superior, a assinatura da Declaração de Bolonha, em 1999, e a consequente implementação do Processo de Bolonha vieram transformar o panorama europeu ao nível do ensino superior e determinar a execução de uma série de reformas intergovernamentais voluntárias cujos objectivos incluíam responder às questões de transparência e comparabilidade entre sistemas de ensino superior na Europa motivadas pela crescente mobilidade de estudantes e profissionais no espaço europeu, cooperar no sentido da convergência dos diferentes subsistemas de ensino superior culminando na criação, até 2010, do Espaço Europeu do Ensino Superior.

O Processo de Bolonha e o Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES) assentam na ideia de convergência, ao nível do ensino superior, dos diferentes subsistemas existentes nos 48 países que compõem, actualmente, o grupo do EEES. Para tal verificou-se um esforço de uniformização dos ciclos de estudos, passando a contemplar três ciclos de estudos, licenciatura, mestrado e doutoramento, permitindo a transparência e a comparabilidade entre graus académicos atribuídos pelas diferentes instituições de ensino superior no espaço europeu, reconhecimento mútuo e a garantia da qualidade do ensino superior no espaço europeu. O Suplemento ao Diploma, o Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS) ou o Quadro Europeu de Qualificações são importantes instrumentos na operacionalização da convergência do ensino superior europeu.

Portugal faz parte dos 29 países que originalmente assinaram a Declaração de Bolonha em 1999 e tem, desde então, contribuído para a criação e o desenvolvimento do Espaço Europeu do Ensino Superior. Em 2006, o Decreto-Lei n.º 74/2006 <<https://dre.pt/application/conteudo/671387>> assinala o momento de transição

oficial entre o modelo de ensino superior em vigor até à data, a Lei de Bases do Sistema Educativo, e a implementação do Processo de Bolonha em Portugal, necessariamente implementado a partir do ano lectivo de 2009/2010<sup>22</sup>. O documento detalha a adequação e o funcionamento dos três ciclos de estudos e restantes disposições legais no sentido da harmonização do ensino superior europeu no contexto do Processo de Bolonha. (DR, 2006).

A implementação do Processo de Bolonha nos diferentes países que compõem actualmente o Espaço Europeu do Ensino Superior tem seguido, como seria, aliás, expectável, ritmos díspares e alguns indicadores separam Portugal dos restantes países na penetração das políticas europeias ao nível do ensino superior.

A Direção-Geral do Ensino Superior (DGES) disponibiliza uma descrição sumária dos números que caracterizam o ensino superior em Portugal: existem 113 instituições de ensino superior em Portugal, que se subdividem em ensino universitário (39) e ensino politécnico (74) e em ensino público (34) e ensino privado (77), de entre as quais 37 são em Lisboa e 27 no Porto; contam-se um total de 4789 cursos distribuídos por ensino universitário (2748) e ensino politécnico (2073) e em ensino público (3722) e ensino privado (1067) e áreas de formação, Educação, Artes e Humanidades, Ciências Sociais, Jornalismo e Informação, Ciências Empresariais, Administração e Direito, Ciências Naturais, Matemática e Estatística, Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção, Agricultura, Silvicultura, Pescas e Ciências Veterinárias e Saúde e Protecção Social, e Serviços; contabilizam-se 1993 cursos de licenciatura, 2983 cursos de mestrado e 819 cursos de doutoramento.

Embora o número de estudantes inscritos no ensino superior em Portugal esteja abaixo da média dos países do EEES (Portugal era o 19º, com um total de 337507 inscritos, em 2014/2015) (Comissão Europeia, 2018: 23), verifica-se uma subida gradual no número de inscritos (cf. Gráfico 2):

---

<sup>22</sup> Cf. Decreto-Lei nº74/2006, «(...) a adopção generalizada deste modelo de ciclos de estudos não deverá ultrapassar o ano de 2010. Neste sentido, o diploma estabelece que a adequação deve ser realizada até ao final do ano lectivo de 2008-2009, para que no ano lectivo de 2009-2010 todos os ciclos de estudos estejam organizados de acordo com o novo modelo. (DR, 2006: 2244)

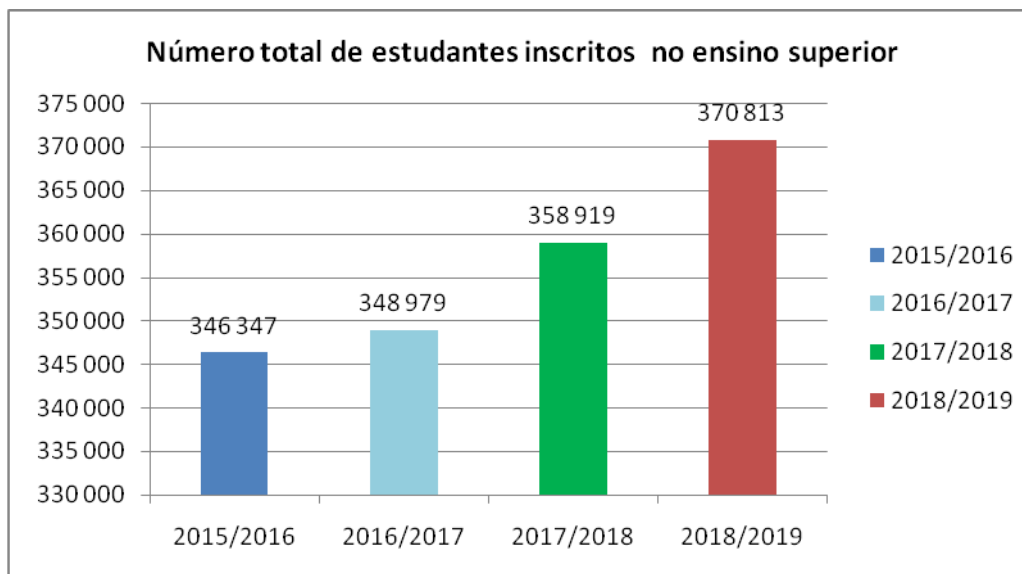


Gráfico 2: Número total de estudantes inscritos no ensino superior  
 Fonte: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatVagasInsc/>

O acesso ao ensino superior em Portugal continua a fazer-se maioritariamente através da realização de provas de acesso e do Concurso Nacional de Acesso (CNA), um acesso que serve sobretudo os estudantes dos cursos científico-humanísticos. <[https://wwwcdn.dges.gov.pt/sites/default/files/documentos\\_internos/relatorio\\_aceso\\_ao\\_ensino\\_superior.final.\\_junho2019.versao\\_definitiva.pdf](https://wwwcdn.dges.gov.pt/sites/default/files/documentos_internos/relatorio_aceso_ao_ensino_superior.final._junho2019.versao_definitiva.pdf)> (DGES, 2019: 12)

Nos últimos dois anos, a área de formação «Ciências empresariais, administração e direito» tem tido o maior número total de estudantes inscritos, contando com 80 468 e 81 641 em 2017/2018 e 2018/2019 respectivamente. (RAIDES\_DGEEC\_DSEE\_DEES, 2018: 1)

Em 2018/2019, 200 625 inscritos no ensino superior eram do sexo feminino e 170 178 eram do sexo masculino, confirmando a tendência de um maior número de mulheres inscritas no ensino superior.

Ainda no ano de 2018/2019, estavam inscritos 213 132, 120 552 e 19 145 alunos no primeiro, segundo e terceiro ciclos, respectivamente. (DGEEC\_DSEE\_DEES, 2019)

### **3.5. O Ensino Superior Politécnico Público em Portugal - Instituto Politécnico de Lisboa e o Instituto Superior de Contabilidade de Lisboa: da Lei de Bases do Sistema Educativo ao Processo de Bolonha**

Tendo sido um dos 29 países signatários da Declaração de Bolonha em 1999, o Processo de Bolonha entrou em vigor em Portugal em 2006, na sequência da publicação em Diário da República do Decreto-Lei n.º 74/2006 (DR, 2006), passando-se da Lei de Bases do Sistema Educativo ao Processo de Bolonha. A transição de um sistema de ensino superior com preocupações essencialmente nacionais para a convergência de subsistemas europeus que o Processo de Bolonha representa, o caminho percorrido impôs inúmeras reformas, e no ano lectivo 2007/2008 entram em vigor os novos ciclos de estudos em algumas instituições de ensino superior em Portugal.

Importa salientar que é frequente utilizarem-se os termos «ensino superior» e «universidade» como sinónimos, o que não é inteiramente correcto, uma vez que, em «Em Portugal, o sistema de ensino superior é binário, e universidades e politécnicos têm traçado percursos bastante distintos.» (Urbano, 2011: resumo). O Processo de Bolonha veio trazer uma determinada convergência aos dois subsistemas no que respeita aos graus académicos que cada instituição tem a possibilidade de atribuir; conquanto a distinção entre universidade e politécnico permaneça abertamente patente, por exemplo, existe uma variabilidade no número de ECTS necessários para a obtenção do grau de licenciado<sup>23</sup>, entre muitas outras diferenças, ambas as instituições podem atribuir os graus de licenciado e mestre – ressalva-se, contudo, que a atribuição do grau de doutor só é possível pelo ensino superior universitário<sup>24</sup>.

De acordo com Urbano (2011), a inclusão dos institutos politécnicos no ensino superior surgiu nos anos setenta, pela mão de José Veiga Simão, Ministro da Educação Nacional antes de 1974, ganhou novo ímpeto em 1986 com a Lei de Bases do Sistema

---

<sup>23</sup> O artigo 7º do Decreto-Lei nº74/2006 especifica que «O acesso e o ingresso no ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado são regulados por diplomas próprios.» (DR, 2006: 2245). O Artigo 8º regula o ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado no ensino politécnico e o Artigo 9º regula o ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado no ensino universitário (DR, 2006)

<sup>24</sup> Cf. Artigo 29º Atribuição do grau de doutor (DR, 2006: 2249)

Educativo e em 1997, com a alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 115/97) os institutos superiores politécnicos passam a atribuir os graus de bacharel e licenciado. Numa breve revisão do percurso trilhado pelos institutos politécnicos, a autora explica que uma procura crescente de acesso ao ensino superior poderá explicar o crescimento deste subsistema e dos cursos por este oferecidos, «(...) o aumento para duas vezes e meia mais da quantidade de cursos oferecidos no ensino politécnico desde o início da década de 1990 até 2010. Aumenta em número e em diversificação.» (Urbano, 2011: 104) Acrescentando a este aspecto, conforme é referido por Urbano (2011), verificou-se um aumento significativo em termos de oferta «(...) na área de Tecnologias, onde há igual investimento entre os dois subsistemas [universitário e politécnico](...), o mesmo acontecendo em outras áreas de oferta similar entre os dois subsistemas de ensino: a de Direito, Ciências Sociais e Humanas e Serviços, a de Saúde e a de Economia, Gestão e Contabilidade.» (105) A autora acredita que as oscilações na procura de um ou outro subsistema que têm ocorrido nos últimos anos poderão relacionar-se com questões demográficas ou socioeconómicas das famílias, ou «(...) ter também em conta a não-atração que o ensino superior poderá ter pela dificuldade de captação dos seus diplomados por parte do tecido empresarial e do mercado de trabalho em geral.» (Urbano, 2011: 107); contudo admite-se que a aproximação que se verifica no número de inscritos no primeiro ciclo, por exemplo, no ano lectivo 2018/2019, no ensino público universitário (82 049) e no ensino público politécnico (85 793)<sup>25</sup>, poderá reflectir uma transformação na atitude que os estudantes têm vindo a adoptar em relação ao ensino superior politécnico e às competências exigidas pelo mercado de trabalho globalizado que vivemos.

Em Portugal existem 102<sup>26</sup> instituições e unidades orgânicas de ensino superior politécnico público onde são ministrados um total de 1813 cursos diversos. Estas

---

<sup>25</sup> Fonte: Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior, DGEEC

<sup>26</sup> Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, Escola Superior de Enfermagem do Porto, Escola Superior de Hotelaria e Turismo Do Estoril, Escola Superior Náutica Infante D. Henrique, Instituto Politécnico da Guarda, Instituto Politécnico de Beja, Instituto Politécnico de Bragança, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Instituto Politécnico de Coimbra, Instituto Politécnico de Leiria, Instituto Politécnico de Lisboa, Instituto Politécnico de Portalegre, Instituto Politécnico de Santarém, Instituto Politécnico de Setúbal, Instituto Politécnico de Tomar,

instituições encontram-se espalhadas por várias regiões do país, com maior concentração, como seria expectável, por questões demográficas e socioeconómicas, em Lisboa, e no Norte de Portugal.

O Instituto Politécnico de Lisboa (IPL) compreende seis Escolas e dois Institutos, com uma oferta formativa variada que inclui a educação, as artes, as ciências da saúde, a comunicação, as ciências empresariais, e a engenharia, designadamente, a Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), a Escola Superior de Dança (ESD), a Escola Superior de Música de Lisboa (ESML), a Escola Superior de Teatro e Cinema (ESTC), a Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa (ESTeSL), a Escola Superior de Comunicação Social (ESCS), o Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa (ISCAL) e o Instituto Superior de Engenharia de Lisboa (ISEL). Entre si, as oito unidades orgânicas oferecem um total de 42 cursos de 1º ciclo (licenciatura) e 53 cursos de 2º ciclo (mestrado). O IPL assume-se como um parceiro interessado na promoção da sua relação com a comunidade e comprometido com uma estratégia de internacionalização, em particular com a União Europeia e os Países de Expressão Portuguesa. A estratégia de internacionalização do IPL passa pela participação activa no Programa Erasmus + e a coordenação, através do seu Gabinete de Relações Internacionais e Mobilidade Académica (GRIMA), da mobilidade de estudantes, pessoal docente e pessoal não docente das 8 unidades orgânicas e dos serviços centrais. A investigação é outra prioridade do Instituto Politécnico de Lisboa que investe nas parcerias com instituições nacionais e internacionais e promove activamente a qualificação do seu corpo docente. <<https://www.ipl.pt/>>

Se atentarmos nos dados recolhidos pela DGEEC, no âmbito do Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior, houve um total de 3014 alunos inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, em 2017/2018, no total dos 42 cursos de licenciatura do Instituto Politécnico de Lisboa. (cf. Tabela 1)

---

Instituto Politécnico de Viana Do Castelo, Instituto Politécnico de Viseu, Instituto Politécnico do Cávado E do Ave, Instituto Politécnico do Porto, Universidade da Madeira, Universidade de Aveiro, Universidade de Évora, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Universidade do Algarve, Universidade do Minho e Universidade Dos Açores.

Unidade orgânica	Curso	Inscritos no 1.º ano, pela 1.ª vez
Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Dança	Dança	56
Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação de Lisboa	Música na Comunidade	11
Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação de Lisboa	Artes Visuais e Tecnologias	78
Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação de Lisboa	Animação Sociocultural	30
Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação de Lisboa	Educação Básica	98
Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação de Lisboa	Educação Básica (regime pós-laboral)	24
Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação de Lisboa	Mediação Artística e Cultural	27
Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Comunicação Social	Relações Públicas e Comunicação Empresarial (regime pós-laboral)	35
Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Comunicação Social	Publicidade e Marketing (regime pós-laboral)	35
Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Comunicação Social	Audiovisual e Multimédia	103
Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Comunicação Social	Jornalismo	73
Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Comunicação Social	Publicidade e Marketing	70
Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Comunicação Social	Relações Públicas e Comunicação Empresarial	64
Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Música	Música, variante de Jazz (regime pós-laboral)	21
Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Música	Tecnologias da Música (regime pós-laboral)	19
Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Música	Música, variante de Execução	74
Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Música	Música, variante de Composição, Direção e Formação Musical	18
Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Teatro e Cinema	Cinema	34
Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Teatro e Cinema	Teatro	71
Instituto Politécnico de Lisboa - Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa	Solicitadoria (regime pós-laboral)	81
Instituto Politécnico de Lisboa - Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa	Contabilidade e Administração	131
Instituto Politécnico de Lisboa - Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa	Gestão	117
Instituto Politécnico de Lisboa - Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa	Solicitadoria	66
Instituto Politécnico de Lisboa - Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa	Finanças Empresariais	69
Instituto Politécnico de Lisboa - Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa	Contabilidade e Administração (regime pós-laboral)	140
Instituto Politécnico de Lisboa - Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa	Finanças Empresariais (regime pós-laboral)	67
Instituto Politécnico de Lisboa - Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa	Gestão (regime pós-laboral)	103
Instituto Politécnico de Lisboa - Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa	Comércio e Negócios Internacionais (regime pós-laboral)	76
Instituto Politécnico de Lisboa - Instituto Superior de Engenharia de Lisboa	Engenharia Civil	59
Instituto Politécnico de Lisboa - Instituto Superior de Engenharia de Lisboa	Engenharia Electrónica e Telecomunicações e de Computadores	93
Instituto Politécnico de Lisboa - Instituto Superior de Engenharia de Lisboa	Engenharia Electrotécnica	96
Instituto Politécnico de Lisboa - Instituto Superior de Engenharia de Lisboa	Engenharia Informática e de Computadores	145
Instituto Politécnico de Lisboa - Instituto Superior de Engenharia de Lisboa	Engenharia Mecânica	173

Instituto Politécnico de Lisboa - Instituto Superior de Engenharia de Lisboa	Engenharia Química e Biológica	55
Instituto Politécnico de Lisboa - Instituto Superior de Engenharia de Lisboa	Engenharia Informática e Multimédia	96
Instituto Politécnico de Lisboa - Instituto Superior de Engenharia de Lisboa	Tecnologias e Gestão Municipal	28
Instituto Politécnico de Lisboa - Instituto Superior de Engenharia de Lisboa	Matemática Aplicada à Tecnologia e à Empresa	31
Instituto Politécnico de Lisboa - Instituto Superior de Engenharia de Lisboa	Engenharia Informática, Redes e Telecomunicações	30
Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa	Dietética e Nutrição	45
Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa	Ortoprotesia	33
Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa	Fisioterapia	45
Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa	Farmácia	52
Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa	Saúde Ambiental	34
Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa	Imagem Médica e Radioterapia	59
Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa	Fisiologia Clínica	47
Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa	Ciências Biomédicas Laboratoriais	57
Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa	Ortóptica e Ciências da Visão	45

Tabela 1 – Número de alunos inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, em 2017/2018

Fonte: Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior, DGEEC

Uma parte fundamental deste trabalho de investigação centrou-se na experiência da autora enquanto docente de Inglês para Fins Específicos no Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa (ISCAL). Herdeiro da «Aula do Comércio» e da Escola Comercial de Lisboa, o ISCAL passou a integrar o IPL em 1988 e oferece cursos de 1º ciclo na área das ciências empresariais, nomeadamente, 5 licenciaturas, em Comércio e Negócios Internacionais, Contabilidade e Administração, Finanças Empresariais, Gestão e Solicitadoria, e 7 mestrados Análise Financeira, Auditoria, Contabilidade, Contabilidade e Gestão das Instituições Financeiras, Controlo de Gestão e dos Negócios, Fiscalidade, Gestão e Empreendedorismo e 2 pós-graduações, estas últimas, em Contabilidade e Gestão Pública e em Administração e Gestão Financeira Pública, em parceria com o Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP). O ISCAL tem uma longa tradição na área das ciências empresariais, em particular na área de contabilidade e administração e mantém uma relação de parceria e de cooperação com as ordens profissionais e as empresas nesta área de actuação que reconhecem nos seus graduados as competências técnicas para se tornarem profissionais eficazes. O regime diurno e pós-laboral representa uma mais-valia para os alunos trabalhadores-estudantes que ingressam numa fase posterior da

sua vida no ensino superior, permitindo-lhes conjugar o emprego com a frequência de um curso superior.

Se considerarmos o mesmo ano lectivo, 2017/2018, verificamos que houve 850 alunos inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, distribuídos pelos cursos de Solicitadoria, Contabilidade e Administração, Gestão, Finanças Empresariais e Comércio e Negócios Internacionais. (cf. Tabela 2)

Unidade orgânica	Ciclo de estudos	Curso	Inscritos no 1.º ano, pela 1.ª vez
Instituto Politécnico de Lisboa - Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa	Licenciatura 1.º ciclo	Solicitadoria (regime pós-laboral)	81
Instituto Politécnico de Lisboa - Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa	Licenciatura 1.º ciclo	Contabilidade e Administração	131
Instituto Politécnico de Lisboa - Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa	Licenciatura 1.º ciclo	Gestão	117
Instituto Politécnico de Lisboa - Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa	Licenciatura 1.º ciclo	Solicitadoria	66
Instituto Politécnico de Lisboa - Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa	Licenciatura 1.º ciclo	Finanças Empresariais	69
Instituto Politécnico de Lisboa - Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa	Licenciatura 1.º ciclo	Contabilidade e Administração (regime pós-laboral)	140
Instituto Politécnico de Lisboa - Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa	Licenciatura 1.º ciclo	Finanças Empresariais (regime pós-laboral)	67
Instituto Politécnico de Lisboa - Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa	Licenciatura 1.º ciclo	Gestão (regime pós-laboral)	103
Instituto Politécnico de Lisboa - Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa	Licenciatura 1.º ciclo	Comércio e Negócios Internacionais (regime pós-laboral)	76

Tabela 2 - Número de alunos inscritos no ISCAL no 1º ano, pela 1ª vez, em 2017/2018

Fonte: Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior, DGEEC

Finalmente, se considerarmos as licenciaturas em Contabilidade e Administração e Finanças Empresariais, sobre as quais este trabalho se debruça a fim de compreender as percepções e necessidades dos alunos em termos de Inglês para Fins Específicos, aplicados à sua área de especialidade, verificamos que houve um total de 407 alunos inscritos, no 1º ano, pela 1ª vez. Estas duas licenciaturas existem em regime diurno e regime pós-laboral; Contabilidade e Administração contou com um total de 171 alunos inscritos, com o número de inscritos no regime pós-laboral ligeiramente acima do regime diurno (140 versus 131, respectivamente) e Finanças Empresariais registou um total de 136, invertendo a tendência de Contabilidade e Administração, ou seja, com um número de alunos inscritos no regime diurno

ligeiramente superior ao número de alunos inscritos no regime nocturno (69 versus 67, respectivamente). (cf. Tabela 3)

Unidade orgânica	Ciclo de estudos	Curso	Inscritos no 1.º ano, pela 1.ª vez
Instituto Politécnico de Lisboa - Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa	Licenciatura 1.º ciclo	Contabilidade e Administração	131
Instituto Politécnico de Lisboa - Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa	Licenciatura 1.º ciclo	Finanças Empresariais	69
Instituto Politécnico de Lisboa - Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa	Licenciatura 1.º ciclo	Contabilidade e Administração (regime pós-laboral)	140
Instituto Politécnico de Lisboa - Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa	Licenciatura 1.º ciclo	Finanças Empresariais (regime pós-laboral)	67

Tabela 3 - Número de alunos inscritos no ISCAL no 1º ano, pela 1ª vez, em 2017/2018 nos cursos de Contabilidade e Administração e Finanças Empresariais

Fonte: Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior, DGEEC

Importa referir que o curso de Contabilidade e Administração, embora tenha um tronco único no 1º ano, este subdivide-se em três ramos a partir do 2º ano, e os alunos podem escolher entre seguir o ramo Contabilidade, Fiscalidade ou Gestão e Administração Pública. O ramo de Gestão e Administração Pública tem um número residual de estudantes.

Podemos igualmente comparar o número de inscritos nos dois cursos objecto deste estudo e verificar a evolução deste nos últimos quatro anos, entre 2015/2016 e 2018/2019. Este indicador refere-se ao número de estudantes inscritos no 1º, 2º e 3º anos do 1º ciclo: Contabilidade e Administração contou com 1101, 1051, 1147, 1052 alunos inscritos e Finanças Empresariais teve 419, 439, 459, 430 alunos inscritos nos anos lectivos 2015/2016, 2016/2017, 2017/2018 e 2018/2019, respectivamente. O número de alunos a frequentar estes dois cursos manteve-se estável o que significa a taxa de sucesso dos alunos se manteve regular.

Um indicador relevador do sucesso dos dois cursos é o número de diplomados nestes dois cursos de licenciatura.

Estabelecimento / Unidade orgânica	Denominação do curso	Denominação do ramo	Curso/Ciclo de estudos	H	M	H M
Instituto Politécnico de Lisboa - Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa	Contabilidade e Administração	Ramo: Contabilidade	Licenciatura 1.º ciclo	22	31	53
Instituto Politécnico de Lisboa - Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa	Contabilidade e Administração	Ramo: Fiscalidade	Licenciatura 1.º ciclo	8	37	45
Instituto Politécnico de Lisboa - Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa	Contabilidade e Administração	Ramo: Gestão e Administração Pública	Licenciatura 1.º ciclo	1	2	3
Instituto Politécnico de Lisboa - Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa	Finanças Empresariais	Tronco Comum	Licenciatura 1.º ciclo	39	29	68
Instituto Politécnico de Lisboa - Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa	Contabilidade e Administração (regime pós-laboral)	Ramo: Contabilidade	Licenciatura 1.º ciclo	10	16	26
Instituto Politécnico de Lisboa - Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa	Contabilidade e Administração (regime pós-laboral)	Ramo: Fiscalidade	Licenciatura 1.º ciclo	17	21	38
Instituto Politécnico de Lisboa - Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa	Contabilidade e Administração (regime pós-laboral)	Ramo: Gestão e Administração Pública	Licenciatura 1.º ciclo	-	1	1
Instituto Politécnico de Lisboa - Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa	Finanças Empresariais (regime pós-laboral)	Tronco Comum	Licenciatura 1.º ciclo	29	13	42

Tabela 4 – Número de alunos diplomados nos anos lectivo de 2017/2018

Fonte: Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior, DGEEC

### 3.6. Inglês para Fins Específicos no Ensino Superior em Portugal

O Inglês para Fins Específicos (IFE) surge no Reino Unido, nos anos 60 e estabeleceu-se como uma importante disciplina pela mão dos autores mais conhecidos nesta área, nomeadamente John Swales, Tom Hutchinson e Alan Waters, Tony Dudley-Evans e muitos outros. (Fortanet-Gómez & Räisänen, 2008) O IFE mantém-se uma parte do ensino da língua inglesa, mas demarca-se do Inglês Geral. Pradhan (2013) considera que em ambos os casos, IFE e Inglês Geral, as necessidades dos estudantes são tidas em conta, mas no caso dos estudantes de IFE, estas necessidades são

particulares e urgentes resultantes de um contexto de quase imediação no seu uso (frequentemente circunstâncias profissionais). Anthony (1997) e Hyland (2007) salientam que o IFE cumpre uma função particularmente importante no ensino superior, «ESP has become central to the teaching of English in university contexts [...]» (Hyland, 2007: 385), algo que Pinto (2016) também reconhece, estabelecendo uma ligação entre o que designa de política linguística (educativa) da União Europeia e o ensino superior. O inglês, como a língua mais aprendida no espaço europeu e a mais utilizada em interações entre interlocutores com línguas maternas distintas assume, um papel particularmente relevante no contexto da educação terciária e do mercado de trabalho. (Pinto, 2016; Comissão Europeia, 2012; Fortanet-Gómez & Räisänen, 2008)

Conforme Fortanet-Gómez & Räisänen (2008) referem, embora inglês seja a primeira língua estrangeira estudada na Europa, a competência dos alunos nesta língua varia consideravelmente, o que poderá ser um obstáculo para o prosseguimento de estudos num contexto internacional ou para a obtenção de determinadas posições no mercado de trabalho. Independentemente da proficiência (ou não) do estudante na língua estrangeira, considera-se que, ao chegar ao ensino superior, o nível de desempenho do aluno em inglês (geral) tenha atingido o mínimo previsto, e verifica-se que «(...) tertiary level has therefore increasingly become specialised to cater to the specific situations or purposes for which the language may be need. (...) most of the English taught in Europe today is English for Specific Purposes. » (Fortanet-Gómez & Räisänen, 2008: 12)

Com a implementação do Processo de Bolonha e a criação do Espaço Europeu do Ensino Superior, as instituições de ensino superior introduziram diversas reformas nos seus sistemas de forma a tornar os sistemas de ensino superior europeus transparentes e comparáveis entre si. De entre elas, destacam-se, como já referido anteriormente, a criação dos três ciclos de estudos, correspondentes aos graus académicos de licenciatura, mestrado e doutoramento, o reconhecimento mútuo de qualificações e períodos de estudo em universidades internacionais e a avaliação e garantia de qualidade no ensino superior.

A internacionalização tornou-se um elemento importante na experiência do estudante e das instituições e procura-se dinamizar as relações com os outros países através de parcerias ou mobilidade. O mercado de trabalho num mundo globalizado exige competências em línguas estrangeiras como parte da sua estratégia de internacionalização. A fluência em inglês, enquanto língua estrangeira mais falada na Europa (e no mundo), tornou-se uma ferramenta indispensável para permitir a colaboração e interação internacionais quer para as instituições de ensino superior, quer para as empresas.

Numa altura em que se discute e defende acerrimamente a aproximação e colaboração entre instituições de ensino superior e mercado laboral como maneira de formar graduados com as necessárias competências técnicas e gerais, as instituições de ensino superior têm procurado dinamizar a aprendizagem da língua inglesa através da realização de cursos de Inglês para Fins Específicos (aplicados aos cursos que leccionam) ou, como é o caso em algumas instituições em Portugal ao nível do 2º ciclo, «(...) English is the language of instruction in many new Master programmes especially in Business Studies;(...)» (Fortanet-Gómez & Räisänen, 2008: 22)

De acordo com Simões (2014), embora se tenha verificado um crescimento exponencial na investigação em Inglês para Fins Específicos a nível internacional, em Portugal, a investigação nesta área ainda é pouco expressiva e inclui comunicações<sup>27</sup>, dissertações de mestrado<sup>28</sup> e teses de doutoramento<sup>29</sup>.

Verificou-se que as instituições de ensino superior em Portugal têm vindo a desenvolver cursos de IFE atendendo e direccionadas às necessidades dos estudantes. De acordo com a informação disponível nos sítios das instituições de ensino superior

---

<sup>27</sup> Um exemplo de uma comunicação: «O papel da tradução assistida por computador no ensino de Inglês para fins específicos», Carvalho, S., Marques, F., Martins, C., Balula, A., Universidade de Aveiro.

<sup>28</sup> Exemplos de dissertações de mestrado: «Preparação de professores de inglês para fins específicos: uma necessidade?», Ribeiro, M., Universidade de Lisboa, 1991; «Análise contrastiva das formas em -ing e em -ndo: contributo para o ensino do inglês para fins específicos: um estudo de caso no domínio da engenharia de Telecomunicações», Sousa, M.J., 2009, Universidade do Porto.

<sup>29</sup> Exemplos de teses de doutoramento: Making Connections: Engineering and Language Issues in Teaching English for Specific Purposes», Simões, D., 2014, Universidade Nova de Lisboa, «A carta comercial», Lameiras, M., 2007, Universidade de Aveiro; «The use of multimedia annotations in ESP = O uso de anotações multimédia em inglês para fins específicos», Barros, M.J., 2004, Universidade de Aveiro.

sobre a oferta de cursos Inglês para Fins Específicos, encontramos vários exemplos: na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Nova de Lisboa, o ILNova disponibiliza «Academic English», «Inglês Empresarial / Business English for Secretaries», «Inglês para a Saúde / English for Health Sciences», «Inglês Jurídico»; na Universidade de Aveiro, o Departamento de Línguas e Culturas oferece «Inglês para Fins Académicos I»; na Universidade de Coimbra, o Centro de Línguas da Faculdade de Letras faculta «Inglês para Fins Académicos».

Importa salientar que, sobretudo nas Escolas Superiores ou Institutos Politécnicos, existem unidades curriculares de IFE, como por exemplo,

o Instituto Politécnico do Porto (IPP), no Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto (ISCAP):

- a Licenciatura em Ciências e Tecnologias da Documentação e Informação inclui como unidade curricular obrigatória «Inglês Aplicado à Ciência da Informação», no 1º ano, com 4 ECTS;

- a Licenciatura em Comércio Internacional inclui como unidades curriculares opcionais «Inglês de Negócios I», no 1º ano; 1º semestre, com 3 ECTS, «Inglês de Negócios II», no 1º ano, 2º semestre, com 3 ECTS; «Inglês de Negócios III», no 2º ano, com 3 ECTS; «Inglês de Negócios IV», no 2º ano, 2º semestre, com 3 ECTS; «Inglês Aplicado Ao Comércio», no 3º ano, 1º semestre, com 3 ECTS;

- a licenciatura em Licenciatura em Comunicação Empresarial inclui «Inglês Empresarial I», no 1º ano, 1º semestre, com 4 ECTS; «Inglês Empresarial II», no 1º ano, 2º semestre, com 4 ECTS; «Inglês Empresarial III», no 2º ano, 1º semestre, com 4 ECTS;

- a licenciatura em Marketing inclui como unidade curricular obrigatória «Inglês Aplicado Ao Marketing», no 2º ano, 1º semestre, com 3 ECTS;

- a licenciatura em Recursos Humanos inclui como unidade curricular opcional «Inglês Aplicado Aos Recursos Humanos», no 3º ano, 1º semestre, com 3 ECTS;

a Escola Superior Náutica Infante D. Henrique:

- a licenciatura em Pilotagem inclui como unidades curriculares obrigatórias «Inglês Náutico I», no 1º ano, 2º semestre; «Inglês Náutico II», no 2º ano, 1º semestre; «Inglês Náutico III», no 2º ano, 2º semestre;
- a Licenciatura Em Engenharia De Máquinas Marítimas e a Licenciatura Em Engenharia Eletrotécnica Marítima incluem como unidade curricular obrigatória «Inglês Técnico Marítimo», no 1º ano, 2º semestre
- a Licenciatura em Gestão de Transportes e a Licenciatura em Logística Licenciatura em Gestão Portuária incluem como unidades curriculares obrigatórias «Inglês Comercial I», no 1º ano, 2º semestre; «Inglês Comercial II», no 2º ano, 1º semestre; «Inglês Comercial III», no 2º ano, 2º semestre;

Importa ressaltar que não se fez uma busca exaustiva por todos as unidades curriculares de Inglês para Fins Específicos, em todos as universidades, escolas superiores ou institutos superiores porque não é esse o objectivo do trabalho. Contudo considera-se razoável afirmar que os cursos de IFE têm ganho novo ímpeto e fazem uma contribuição importante para a oferta formativa em termos de língua aplicada a uma área de especialização e para suprir as necessidades dos estudantes futuros profissionais.

### **3.6.1. Inglês para Fins Específicos aplicado à Contabilidade e às Finanças no Ensino Superior em Portugal e no IPL/ISCAL**

Como foi possível avaliar no ponto anterior, a oferta em termos de cursos de inglês para fins específicos é bastante diversificada, permitindo criar cursos que são «feitos à medida» para servir as reais necessidades dos estudantes e futuros profissionais.

Conforme Fortanet-Gómez & Räisänen (2008) referem,

«By far the most common taught ESP courses in Europe are courses in business English on all levels. This is not so surprising since business schools have the longest traditions of specialised LSP (Languages for Special Purposes) departments catering to the needs of an increasingly globalised world.» (Fortanet-Gómez & Räisänen, 2008: 44)

No contexto do mundo dos negócios globalizado, os cursos de inglês para fins específicos aplicados à área de ciências empresariais suprem importantes necessidades de comunicação (oral e escrita) dos profissionais nestas áreas e são, por isso, de enorme importância. Antes de discutirmos os cursos de Inglês de Negócios e do Relato Financeiro, do curso de Contabilidade e Administração, Ramo de Contabilidade e o de Inglês Financeiro, do curso de Finanças Empresariais no ISCAL, fomos verificar os cursos de inglês para fins específicos aplicados aos cursos de Contabilidade e Finanças que existem em Portugal. Existem cursos de IFE na área das ciências empresariais

no ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL),

- a Licenciatura em Contabilidade e Finanças inclui a unidade curricular obrigatória «Inglês para Negócios», no 1º ano, 2º semestre, com 2 ECTS; (a unidade curricular também está disponível para as restantes licenciaturas enquanto unidade curricular optativa e competência transversal);

na Universidade de Lisboa, no Instituto Superior de Economia e Gestão,

- a Licenciatura em Finanças inclui as unidades curriculares obrigatórias «Business English I», no 1º ano, 1º semestre e «Business English II», no 1º ano, 2º semestre;

no Politécnico de Coimbra, no Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Coimbra (ISCAC),

- a Licenciatura em Contabilidade e Auditoria inclui a unidade curricular obrigatória «Inglês Técnico-Contabilidade», no 1º ano, 1º semestre, com 3 créditos;

- a Licenciatura em Contabilidade e Gestão Pública inclui a unidade curricular obrigatória «Inglês Técnico-Contabilidade», no 1º ano, 2º semestre, com 3 créditos;

na Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viseu,

- a Licenciatura em Contabilidade inclui a unidade curricular obrigatória «Inglês Técnico», no 3º ano, 1º semestre, com 4 ECTS;

na Escola Superior de Gestão do Cávado e do Ave,

- a Licenciatura em Contabilidade inclui a unidade curricular obrigatória «Inglês Técnico», com 5 ECTS;

no Politécnico do Porto, no Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto (ISCAP),

- a Licenciatura em Contabilidade e Administração inclui as unidades curriculares obrigatórias «Inglês Técnico», no 1º ano, 1º semestre, com 2 ECTS e «Inglês aplicado à Contabilidade», no 1º ano, 2º semestre, com 2 ECTS;

na Universidade de Aveiro, no Instituto Superior de Contabilidade e Administração,

- a Licenciatura em Finanças inclui as unidades curriculares opcionais «Inglês para Negócios I», no 3º ano, 1º semestre, com 6 ECTS e «Inglês para Negócios II», no 3º ano, 2º semestre, com 6 ECTS;

no Instituto Politécnico de Castelo Branco,

- a Licenciatura em Contabilidade e Gestão Financeira inclui a unidade curricular obrigatória «Inglês para Negócios», com 4 créditos;

no Instituto Politécnico de Viseu,

- a licenciatura em Contabilidade e Auditoria inclui a unidade curricular obrigatória «Inglês para Negócios», com 5 ECTS.

O Inglês de Negócios e do Relato Financeiro, do curso de Contabilidade e Administração, Ramo de Contabilidade e o Inglês Financeiro, do curso de Finanças Empresariais do ISCAL constituem mais dois exemplos de cursos de inglês para fins específicos obrigatórios.

De forma a verificar em que subdivisões de IFE se incluem estes cursos de IFE, tomamos em consideração a subdivisão de IFE proposta por Dudley-Evans & St. John (1998).

ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES							
English for Academic Purposes				English for Occupational Purposes			
English for Academic Science and Technology	English for Academic Medical Purposes	English for Academic Legal Purpose	English for Management Finance and Economics	English for Professional Purposes		English for Vocational Purposes	
				English for Medical Purposes	English for Business Purposes	Pre-Vocational English	Vocational English

De acordo com os autores, deve estabelecer-se uma divisão entre «English for Academic Purposes (EAP)» e «English for Occupational Purposes (EOP)»; a primeira destas categorias, que se considera para a academia, incluindo estudantes no ensino superior, professores e investigadores, é novamente subdividida em «English for Academic Science and Technology», «English for Academic Medical Purposes», «English for Academic Legal Purposes» e «English for Management, Finance, and Economics»; a segunda destas categorias, que é entendida como servindo os profissionais, é novamente subdividida em «English for Professional Purposes» e «English for Vocational Purposes». A categoria «English for Professional Purposes» é subdividida em «English for Medical Purposes» e «English for Business Purposes». A categoria «English for Vocational Purposes» é subdividida em «PreVocational English» e «Vocational English».

De acordo com os autores, e dadas as características destes cursos de IFE, ou seja, o facto de serem unidades curriculares em dois cursos de licenciatura da área de ciências empresariais, poder-se-ia dizer que Inglês de Negócios e do Relato Financeiro e Inglês Financeiro fazem parte do «English for Academic Purposes (EAP)». Ao

especificarmos a subdivisão, estes seriam classificados como «English for Management, Finance, and Economics.» O Inglês Financeiro encontra a sua representação nesta categoria, é uma unidade curricular de licenciatura, portanto para alunos do ensino superior, e é uma ciência, Finanças. O Inglês de Negócios e do Relato Financeiro poderá suscitar algumas dúvidas pela existência da categoria «English for Business Purposes»; contudo, consideramos que as características desta unidade curricular são as mesmas de Inglês Financeiro, ou seja, é uma unidade curricular de licenciatura, leccionada a alunos do ensino superior, e é uma ciência, Contabilidade e Relato Financeiro, pelo que optamos por considerar que deve estar na mesma categoria da anterior.

Com a adaptação dos planos de cursos às reformas introduzidas no âmbito do Processo de Bolonha, os cursos de licenciatura e mestrado ministrados no ISCAL sofreram alterações e verificou-se a introdução de unidades curriculares que não constavam anteriormente, a adaptação de outras e, em alguns casos, foram retiradas unidades curriculares. Se verificarmos o actual plano de estudos da licenciatura em Contabilidade e Administração, Ramo de Contabilidade, verificamos que o Inglês de Negócios e do Relato Financeiro é uma unidade curricular obrigatória, no 3º ano, 5º semestre, com 3 horas semanais de contacto e com 4 ECTS.

PLANO DE ESTUDOS DA LICENCIATURA EM CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO  
- RAMO CONTABILIDADE

TRONCO COMUM

1.º SEMESTRE		
Unidade curricular	Horas/Sem	ECTS
Introdução ao Direito e à Ordem Jurídica da União Europeia	4,5	6
Introdução à Contabilidade	4,5	6
Introdução às Organizações e à Gestão	4,5	6
Macroeconomia	4,5	6
Matemática I	4,5	6
2.º SEMESTRE		

<b>Unidade curricular</b>	<b>Horas/Sem ECTS</b>	
Cálculo e Operações Financeiras	4,5	6
Contabilidade Financeira	4,5	6
Direito Empresarial	4,5	6
Matemática II	4,5	6
Microeconomia	4,5	6

#### RAMO DE CONTABILIDADE

##### 3.º SEMESTRE

<b>Unidade curricular</b>	<b>Horas/Semana ECTS</b>	
Contabilidade de Custos	4,5	6
Contabilidade Financeira Intermédia	4,5	6
Economia Internacional	3	4
Estatística I	3	4
Mercados e Produtos Financeiros	4,5	6
Tecnologias e Sistemas de Informação	3	4

##### 4.º SEMESTRE

<b>Unidade curricular</b>	<b>Horas/Semana ECTS</b>	
Análise Económica e Financeira	3	4
Contabilidade das Operações Especiais	4,5	6
Contabilidade de Gestão	4,5	6
Direito Fiscal	3	4
Estatística II	3	4
Investigação Operacional	4,5	6

##### 5.º SEMESTRE

<b>Unidade curricular</b>	<b>Horas/Semana ECTS</b>	
Contabilidade de Grupos de Empresas	4,5	6
Fiscalidade Empresarial I	3	4

Gestão Financeira	3	4
<u>Inglês de Negócios e do Relato Financeiro</u>	<u>3</u>	<u>4</u>
Planeamento e Controlo de Gestão	3	4
Projeto de Simulação Empresarial I	6	8

## 6.º SEMESTRE

<b>Unidade curricular</b>	<b>Horas/Semana ECTS</b>	
Auditoria	4,5	6
Complementos de Contabilidade Financeira	3	4
Fiscalidade Empresarial II	3	4
Projeto de Simulação Empresarial II	6	8
Opcional	3	4
Opcional	3	4

### **Opcionais:**

Análise de Dados  
 Contabilidade do Sector Público  
 História da Contabilidade  
 Contabilidades Sectoriais  
 Complementos de Contabilidade de Gestão  
 Ética e Deontologia  
 Técnicas de Apoio à Decisão  
 Sistemas de Informação de Gestão

O programa da unidade curricular refere o nível de inglês de desempenho mínimo previsto para o estudante realizar a unidade curricular com sucesso, os objectivos de aprendizagem, os resultados de aprendizagem, os tópicos de língua e os tópicos gramaticais, o regime de avaliação e a bibliografia recomendada. Replica-se de seguida.



## Inglês de Negócios e do Relato Financeiro

### 1. Apresentação geral

1. This intermediate/upper-intermediate English course is aimed at developing the four main linguistic skills – reading, listening, speaking and writing – in the area of Accounting.

### 2. Objetivo geral

**Curso:** Contabilidade e Administração / Ramo Contabilidade

### 3. Programa resumido

**Área/ Subárea:** Ciências da Informação e Comunicação / Línguas

### 4. Bibliografia principal

**Semestre:** 5º

**Carga horária:** 3 horas / semana

**ECTS:** 4

### 2.

The main objectives are the following: to prepare the students to use English in specific professional contexts; to familiarise students with lexical resources that are specific to the area of Accounting; to consolidate the previously acquired linguistic patterns (grammar and lexis); to develop transferable skills such as making presentations and writing reports; to raise awareness of cross-cultural issues underlying communication processes.

### 3.

The contents of the course are organised around the major topics presented below. Each topic will be studied through a variety of materials, including texts for reading comprehension, online tasks, vocabulary exercises, role-plays, dialogues, writing assignments, listening comprehension. 1. Money issues; 2. Overview of the accounting system; 3. Bookkeeping; 4. Financial statements; 5. International Accounting Standards; 6. Accounting principles; 7. Banking; 8. Taxation; 9. Cost accounting; 10. Auditing; 11. Company structure; 12. Describing trends; 13. Letter/E-mail writing; 14. Making oral presentations; 15. Business communication

In addition, several grammar topics will be revised throughout the course. These will be studied throughout the year on the basis of exercises. Selected material from published sources will also be used when appropriate. Verb tenses (present, past, perfect, future);

Word order; Modal verbs; Question forms; Adjectives and Adverbs; Prepositions;  
Conditionals; Countable and uncountable nouns

**4.**

1. Set of Notes: English for Business and Financial Reporting, (Curso de Contabilidade e Administração, Ramo de Contabilidade).
  2. Fanha Martins, H.; Pinheiro, P. (2013). The Accounting Dictionary, Dicionário de Contabilidade: inglês-português / português-inglês. Lisboa: Edições ATF.
  3. Fanha Martins, H.; Rodrigues, A. (2013). Dicionário de Termos e Expressões de Fiscalidade e Direito Fiscal, português-inglês / inglês-português. Lisboa: Edições Sílabo.
  4. Fanha Martins, H., "Alternatives to Common Words. A Selection of 75 Terms with Business English Examples from the British National Corpus" (2017), Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/7111>
  5. Fanha Martins, H., "Selected Collocations in English: Contributions to Business English Fluency" (2017). Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/7174>
  6. Fanha Martins, H.; Carvalho-Oliveira, J. M., "The Economy Principle: 17 characteristics that make the English language economical...in comparison to Portuguese – a pedagogical perspective" (2017). Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/7175>
  7. Fanha Martins, H., "Corporate Emails in English: brief Contexts and Language" (2016). Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/7214>
  8. Fanha Martins, H., "Acronyms in Business English: the Financial Language" (2015). Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/7113>
  9. Fanha Martins, H., "Basic Synonyms in English You Should Know" (2014). Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/7173>
  10. Fanha Martins, H., "Elementary General Business Vocabulary List. A Selection of 2620 Terms" (2013). Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/7114>
  11. Fanha Martins, H., "General Insights into Word Choice in Business Communication" (2012). Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/1874>
  12. Fanha Martins, H.; Carvalho, A. S. (2013). Business English Letters (Vol.2), Human Resources, Purchasing and Sales: Sinapis Editores, Lisboa.
  13. Fanha Martins, H. (2012). Business English Letters (Vol.1), Payments and Accounts: OTS Publishing, Business English Series.
-

14. Fanha Martins, H.; Kuteeva, M. (2005). Reuniões e Apresentações em Inglês de Negócios. Lisboa: Publisher Team.

NÃO SERVE PARA EFEITOS DE CERTIFICAÇÃO

Se verificarmos o actual plano de estudos da licenciatura em Finanças empresariais, verificamos que o Inglês Financeiro é uma unidade curricular obrigatória, no 1º ano, 2º semestre, com 3 horas semanais de contacto e com 4 ECTS.

## PLANO DE ESTUDOS DA LICENCIATURA EM FINANÇAS EMPRESARIAIS

### PLANO DE ESTUDOS

#### 1.º SEMESTRE

<b>Unidade curricular</b>	<b>Horas/Semana</b>	<b>ECTS</b>
Introdução ao Direito e à Ordem Jurídica Comunitária	4,5	6
Introdução à Contabilidade	3	4
Introdução às Organizações e à Gestão	3	4
Microeconomia	3	4
Matemática	4,5	6
Introdução às Finanças	4,5	6

#### 2.º SEMESTRE

<b>Unidade curricular</b>	<b>Horas/Semana</b>	<b>ECTS</b>
Cálculo Financeiro	4,5	6
Contabilidade Financeira	3	4
Direito Empresarial	4,5	6
Matemática Aplicada às Finanças	4,5	6
Macroeconomia	3	4
<u>Inglês Financeiro</u>	<u>3</u>	<u>4</u>

#### 3.º SEMESTRE

<b>Unidade curricular</b>	<b>Horas/Semana</b>	<b>ECTS</b>
Gestão de Recursos Humanos	3	4
Relato Financeiro	4,5	6

Sistemas de Informação para as Finanças	4,5	6
Estatística	3	4
Direito Financeiro	3	4
Mercados Financeiros	4,5	6

#### **4.º SEMESTRE**

<b>Unidade curricular</b>	<b>Horas/Semana ECTS</b>	
Análise Económica e Financeira	4,5	6
Produtos Financeiros e Derivados	3	4
Contabilidade de Gestão	4,5	6
Direito Fiscal	3	4
Estatística Aplicada às Finanças	3	4
Instituições Financeiras	4,5	6

#### **5.º SEMESTRE**

<b>Unidade curricular</b>	<b>Horas/Semana ECTS</b>	
Modelagem Financeira	4,5	6
Fiscalidade Indireta	3	4
Gestão Financeira	4,5	6
Análise e Avaliação de Investimentos Reais	4,5	6
Optativas (escolher duas):		
- Cálculo Atuarial e Operações de Seguros	3	4
- Planeamento e Controlo Financeiro	3	4
- Análise Financeira de Grupos	3	4

## 6.º SEMESTRE

<b>Unidade curricular</b>	<b>Horas/Semana</b>	<b>ECTS</b>
Avaliação e Reestruturação de Empresas	3	4
Fiscalidade das Empresas	3	4
Gestão de Riscos Financeiros	3	4
Projeto em Finanças Empresariais	6	10
Optativas:		
- Finanças Internacionais	3	4
- Princípios de Auditoria Financeira	3	4
- Gestão Financeira do Sector Público	3	4

O programa da unidade curricular refere o nível de inglês de desempenho mínimo previsto para o estudante realizar a unidade curricular com sucesso, os objectivos de aprendizagem, os resultados de aprendizagem, os tópicos de língua e os tópicos gramaticais, o regime de avaliação e a bibliografia recomendada. Replica-se de seguida.

1.  
Apresentação geral

2.  
Objetivo geral

3.  
Programa resumido

4.  
Bibliografia principal

1.

**Curso:** Licenciatura em Finanças Empresariais

**Área/ Subárea:** Ciências da Informação e da Comunicação / Línguas

**Semestre:** 2.º Semestre

**Carga horária:** 3 Horas semanais

**ECTS:** 4

2.

The main aim of this intermediate/upper-intermediate course is to prepare students to use English in professional contexts related to **Corporate Finance**, i.e., the core degree subject.

3.

The contents of the course are organized around the major topics presented below. Each topic will be studied through a variety of materials, including texts for reading comprehension, online tasks, vocabulary exercises, role-plays, dialogues, writing assignments, listening comprehension. Technical topics covered are the following:

1. Money;
2. Personal finance and business finance;
3. Interest rates;
4. Financial instruments;
5. Share prices – types of risks;
6. Money markets;
7. Exchange rates;
8. Financial Institutions;
9. Accounting and Financial Statements;
10. Describing trends – charts and graphs;
11. Financial planning;
12. Business plans;
13. Describing trends – charts and graphs. Grammar: Verb tenses (present, past, perfect, future); Prepositions; Phrasal Verbs.

4.

Set of Notes: Inglês Financeiro/ English for Finance, (Curso de Finanças Empresariais) Fanha Martins, H., "Acronyms in Business English: the Financial Language" (2015). Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/7113>

Fanha Martins, H.; Pinheiro, P. (2013). *The Accounting Dictionary, Dicionário de Contabilidade: inglês-português / português-inglês*. Lisboa: Edições ATF.

Fanha Martins, H.; Carvalho, A. S. (2013). *Business English Letters (Vol.2), Human Resources, Purchasing and Sales*: Sinapis Editores, Lisboa.

Fanha Martins, H. (2012). *Business English Letters (Vol.1), Payments and Accounts*: OTS Publishing, Business English Series.

Fanha Martins, H.; Kuteeva, M. (2005). *Reuniões e Apresentações em Inglês de Negócios*. Lisboa: Publisher Team.

NÃO SERVE PARA EFEITOS DE CERTIFICAÇÃO

## **Capítulo IV: O Ensino Superior e o Mercado de Trabalho: oferta e procura**

Importa compreender que as necessidades e exigências que se colocam aos estudantes e futuros profissionais nas áreas económicas, como nas outras, se viram fundamentalmente alteradas nas últimas décadas; as transformações aos níveis económico, tecnológico, social e político, a globalização, e os avanços e desenvolvimento nas tecnologias de informação e comunicação produziram um impacto significativo no contexto e práticas empresariais e no mercado laboral, nas suas dimensões nacional e internacional, e obrigaram à reflexão e reorganização das organizações e pessoas como forma de manter a competitividade, o sucesso e assegurar a criação de valor. (Domingos, Sarmiento & Duarte, 2018; Pereira & Rodrigues, 2013; Hodges & Burchell, 2003).

### **4.1. Dar novos mundos ao mundo do trabalho**

Conforme Pereira e Rodrigues (2013) salientam, os avanços tecnológicos e o mundo de negócios globalizado alteraram inexoravelmente as dinâmicas laborais nacionais e internacionais: o advento da internet permitiu possibilidades de comunicação e troca de informação antes inimagináveis, a simplificação de circulação de bens, capitais, pessoas e serviços facilitou a descoberta e conquista de «(...) novos mercados, mas as organizações e trabalhadores enfrentam agora concorrência direta de organizações e trabalhadores de outros países, [...]» e favoreceu «(...) a mobilidade geográfica [...] [e] uma nova vaga de emigração entre os jovens licenciados. (Pereira e Rodrigues, 2013: 3). Os autores remetem para Voogt & Roblin (2010 *apud* Pereira e Rodrigues, 2013) para acrescentar que a emergência de uma sociedade do conhecimento impõe a flexibilização e constante actualização em termos de conhecimentos e aptidões dos trabalhadores.

No seguimento de todas estas transformações, verificaram-se alterações significativas nas percepções e expectativas das empresas e empregadores com respeito às competências dos seus colaboradores e no contexto laboral actual

«(...) Os empregadores procuram mais do que apenas o diploma, procuram candidatos que possuam os conhecimentos e competências necessários para a sua organização. Desta forma, é essencial que os diplomados adquiram habilidades que complementem a sua formação base e sejam diferenciadoras no mercado de trabalho, (...).» (Pereira e Rodrigues, 2013: 4)

A actual inadequação dos profissionais e a necessidade de repensar o perfil do profissional de ciências empresariais para se adequar às novas exigências do modelo de negócio global é identificada também por Jackling & De Lange: «The need for change is based on a number of deficiencies identified in the skill sets that graduates typically bring to the workplace.» (2009: 370)

Esta posição é sustentada também por Kavanagh & Drennan (2008) que acrescentam que, em relação às expectativas que os empregadores detêm em relação aos seus colaboradores, o futuro bem-sucedido dos profissionais nas áreas económicas ultrapassa as suas capacidades técnicas e as empresas entretêm «(...) expectations that accounting graduates demonstrate additional competencies with increasing importance given to non accounting capabilities and skills.» (Kavanagh & Drennan, 2008: 4)

Estas alterações que se têm vindo a verificar no que respeita às expectativas e requisitos do mercado de trabalho globalizado actual, regido pela noção de sociedade do conhecimento e que apontam para um desenvolvimento de competências a níveis que ultrapassam as competências puramente técnicas são identificadas também no tecido empresarial português e conforme Domingos, Sarmiento & Duarte (2018) sublinham no seu trabalho

«(...) o profissional de Contabilidade [(e demais profissionais nas áreas das ciências empresariais)] é parte integrante de uma equipa, ambiente em que as capacidades de comunicação, a análise crítica e analítica, o trabalho em grupo, as capacidades interpessoais, a flexibilidade, a iniciativa, a criatividade e a inovação são bastante valorizadas.» (parênteses meu - Domingos, Sarmiento & Duarte, 2018: 3)

O perfil ambicionado do profissional em ciências empresariais, num mundo em constante mudança tecnológica, que ultrapassa fronteiras geográficas e cada vez mais

abrangente e exigente em termos de flexibilização e adaptabilidade, altera-se para resultar num profissional tecnicamente competente, mas capaz de reunir outras capacidades e competências que o equipem para a necessária adaptação a mundo e mercado laboral em constante transformação. (Domingos, Sarmiento & Duarte, 2018; Pereira & Rodrigues, 2013; Kavanagh & Drennan, 2008, Hodges & Burchell, 2003)

#### **4.2. Ensino Superior e Mercado de Trabalho – uma negociação entre currículo e competências**

Com génese nestes desenvolvimentos tecnológicos e transformações económicas sem precedentes e sustentada por uma necessidade crescente de profissionais cujos conhecimentos e aptidões se estendem para lá de uma formação e capacidades puramente técnicas, que «(...) have led to expectations that accounting graduates demonstrate additional competencies with increasing importance given to non accounting capabilities and skills.» (Kavanagh & Drennan, 2008: 4), a discussão em torno do conceito de competência(s) intensifica-se, e estende-se ao ensino superior e às instituições de ensino superior enquanto indispensáveis elementos participantes na construção do presente e futuro profissional.

Neste ponto encontramos vozes críticas que consideram que as instituições de ensino superior e os cursos superiores em ciências empresariais não estão a equipar os seus diplomados com as competências adequadas às novas exigências da profissão, como os autores Jackling & De Lange referem: «(...) many commentators over the last 20 years from around the world criticise the skills set developed by students as graduates of undergraduate business courses.» (Jackling & De Lange, 2009: ) A discussão das competências que o mercado laboral global actual, de facto, exige aos seus profissionais é alargada à esfera do ensino superior e promove o debate sobre a relação que se estabelece entre o ensino superior e o mercado de trabalho como dois intervenientes de uma mesma matéria.

Com o mote estabelecido pela Declaração de Sorbonne, em 1998, a Declaração de Bolonha, assinada em 1999, por 29 países europeus, marcou o início de um

processo de harmonização ao nível do ensino superior europeu; pretendia-se a criação, a seu tempo, de um Espaço Europeu do Ensino Superior que permitisse uma maior comparabilidade e transparência entre os conhecimentos adquiridos nas diferentes instituições de ensino superior europeias. Os países signatários, actualmente num total de 48, instituições de ensino superior e demais *stakeholders* comprometiam-se a «(...) continuously adapt their higher education systems making them more compatible and strengthening their quality assurance mechanisms.» <<http://www.ehea.info/index.php>> com o objectivo último de fomentar a «(...) **staff and students' mobility and to facilitate employability.**» (negrito no original) (<<http://www.ehea.info/index.php>>), de forma a assegurar uma maior competitividade num mundo crescentemente globalizado.

Em 2006, o Decreto-Lei n.º 74/2006 <<https://dre.pt/application/conteudo/671387>> determinou a implementação do Processo de Bolonha em Portugal e assinalou, no espaço nacional, o momento oficial de reforma do modelo de ensino superior em vigor. Conforme se lê no decreto-lei, no artigo 61.º, com respeito à adequação dos ciclos de estudos, cursos e graus atribuídos, entre outros aspectos, o documento faz a clara menção «a) Da passagem de um ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um ensino baseado no desenvolvimento de competências (...)» (DR, 2006: 2253).

Conforme vários autores referem (Domingos, Sarmiento & Duarte, 2018; Kavanagh & Drennan, 2008; Van der Klink, et al., 2007; Hodges & Burchell, 2003), as exigências de um mundo globalizado e pautado por avanços tecnológicos sem precedentes dominam o debate sobre o ensino superior e a adequação entre cursos superiores e os instrumentos de que mune os seus estudantes e as competências requeridas pelo mercado de trabalho actual, «Higher education has been evolving rapidly to respond to fast changing demands. [...] as more students have the opportunity to develop the high-level skills and knowledge that our societies require.» <European Commission/EACEA/Eurydice, 2018: 3>.

O mesmo relatório considera que ainda existe muito espaço para debate e discussão sobre esta contribuição das instituições de ensino superior para a formação

de profissionais preparados, competentes e capazes de competir no mercado laboral actual:

Systematic efforts to improve the relationship between higher education and the labour market still need to be better developed and implemented. Action could include using labour market forecasts, involving employers in curriculum planning and higher education governance, providing incentives to include work placements in higher education programmes, improving career guidance services, as well as encouraging student mobility. (Sublinhado meu) (ibidem: 15)

«So what do we understand by the term ‘competency’?» (Hodges & Burchell, 2003: 16) Outros autores são críticos sobre a capacidade que as instituições de ensino superior possam ter sobre a identificação destas competências.

Tomando em consideração as transformações que se verificam no cenário global e considerando as exigências e necessidades do mercado de trabalho, as recomendações mais frequentes, conforme se fez notar anteriormente, vão no sentido da colaboração entre instituições de ensino superior e entidades empregadoras no desenvolvimento de planos de estudos que aliem os conhecimentos técnicos na matéria específica e adequados às futuras funções, ao desenvolvimento de competências sociais, de comunicação e de organização, ou «competências profissionais» e «competências de aprendizagem, competências sociais e competências de carreira», respectivamente. (Van der Klink, et al., 2007: 74)

## **Capítulo V: Percepções, expectativas e necessidades: *stakeholders***

### **5.1. Grupos de Trabalho: estudantes, professores de língua para fins específicos, professores de ciências empresariais – o caso do ISCAL**

#### **5.1.1. Caracterização dos estudantes: alunos de Finanças Empresariais em 2017/2018 e 2018/2019**

Este estudo de caso incidiu sobre a unidade curricular de Inglês Financeiro, leccionada no 2.º semestre do Curso de Finanças Empresariais do Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa (ISCAL), sendo uma unidade curricular de carácter obrigatório no curso de licenciatura indicado.

A licenciatura em Finanças Empresariais tem como objectivo desenvolver competências nas áreas de finanças, complementadas com conhecimentos de contabilidade, auditoria, gestão, TIC e direito, entre outras. As matérias leccionadas proporcionam conhecimento teórico-prático essencial para a análise e compreensão das questões financeiro-empresariais da actualidade, permitindo o desenvolvimento de competências aplicáveis a todas as decisões financeiras das empresas, alcançando assim o sucesso do negócio. O seu plano de estudos é composto por disciplinas obrigatórias do primeiro ao quarto semestre, sendo que no quinto e sexto semestres, para além das disciplinas obrigatórias, estão disponíveis várias disciplinas optativas, o que permite aos estudantes traçar diferentes percursos académicos, centrando-se na área laboral que pretendem seguir.

Um dos principais grupos participantes são os estudantes que frequentaram as aulas de Inglês Financeiro nos anos lectivos de 2017/2018 e 2018/2019. Estes estudantes estão no início do seu percurso académico em termos de ensino superior, estando a frequentar o 1º ano do curso de licenciatura.

Foram aplicados questionários a 151 estudantes, sendo que dois terços dos respondentes, nomeadamente os estudantes do ano lectivo 2018/2019, responderam ao questionário em situação de sala de aula, na presença da autora e um terço dos inquiridos, os estudantes do ano lectivo de 2017/2018, o questionário foi desenvolvido

através das ferramentas disponibilizadas gratuitamente pelo Google (Google Forms), foi aplicado *online*, através do envio por correio electrónico institucional ou pessoal do estudante.

Após a aplicação dos questionários, percebeu-se que o grupo era homogéneo em termos de idades, estando concentrado sobretudo na faixa etária entre os 18 e os 20 anos, o que demonstra um percurso académico semelhante com a passagem ininterrupta do ensino secundário para o ensino superior. O mesmo se verifica na situação profissional, sendo maioritariamente estudantes, sem actividade laboral ou contacto com o mercado de trabalho. Existem alunos trabalhadores-estudantes, mas são um número muito pequeno por comparação com os restantes. Contudo, naturalmente, estes têm uma perspectiva diferente da sua necessidade de inglês financeiro uma vez que utilizam a língua no seu local de trabalho.

No que se refere à sua nacionalidade, os estudantes são, na sua esmagadora maioria, de nacionalidade portuguesa, tendo português como língua materna.

No que concerne as suas competências linguísticas em termos de inglês geral e inglês para fins específicos, o grupo demonstra ser suficientemente heterogéneo, com competências e capacidades díspares que obrigaram a um difícil equilíbrio na preparação dos exercícios e da sua abordagem em aula.

Não obstante esta diferença em termos de desempenho, a sua principal motivação para a aprendizagem de língua inglesa para fins específicos, no caso, Inglês Financeiro, prende-se com a sua utilização no futuro, sendo o domínio da língua aplicada à especificidade do curso uma ferramenta essencial para mercado de trabalho globalizado actual.

### **5.1.2. Inquérito por Questionário: alunos de Finanças Empresariais em 2017/2018 e 2018/2019**

Para validação da hipótese colocada, a metodologia utilizada teve por base a realização de inquéritos por questionário. Foram aplicados 151 questionários aos alunos da unidade curricular de Inglês Financeiro, do curso de licenciatura em Finanças

Empresariais inscritos nos anos lectivos de 2017/2018 e 2018/2019 no Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa (ISCAL).

O questionário foi realizado presencialmente, durante as aulas, e *online*, através do envio por correio electrónico para os alunos. Dividido em 5 secções, pretendia-se contextualizar o percurso escolar dos alunos e a sua relação com a língua inglesa desde o início do seu percurso académico, bem como a relação com a língua inglesa como Inglês para Fins Específicos.

A primeira secção do questionário refere-se ao percurso escolar dos alunos, a segunda concentra-se na primeira língua estrangeira estudada e a terceira secção prende-se com a língua inglesa como língua estrangeira. Na quarta secção analisa-se a situação na unidade curricular de Inglês Financeiro e o Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa (ISCAL), sendo que na quinta secção se reúnem os dados sociográficos dos alunos respondentes. A análise das respostas segue a mesma ordem.

Analisamos de seguida os principais resultados, de acordo com a análise das respostas obtidas para as várias questões colocadas e através das respetivas frequências relativas.

À questão «Com que idade iniciou o seu percurso escolar?», cerca de 65% dos inquiridos respondeu que iniciou o seu percurso escolar com 6 anos, sendo que 19% iniciou com 5 anos (cf. Gráfico 3).

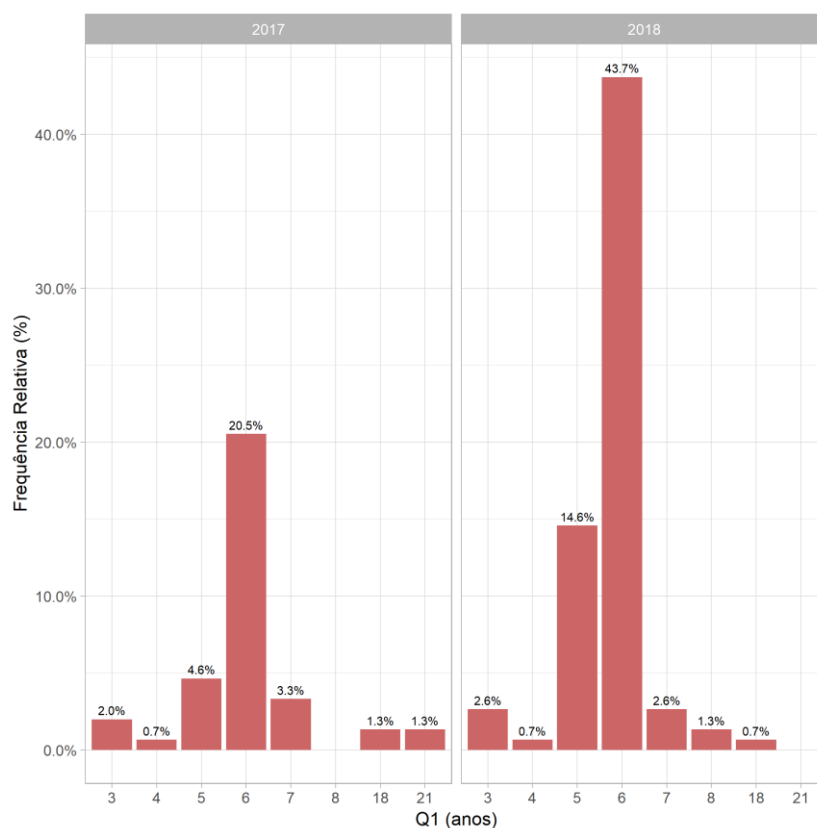


Gráfico 3: Idade com que iniciou o seu percurso escolar

As idades indicadas são coincidentes com a idade estabelecida para o início do ensino escolar obrigatório em Portugal.

No que se refere ao local onde o aluno efetuou o seu percurso académico, as respostas obtidas permitem verificar que a larga maioria dos respondentes realizou a sua escolaridade obrigatória em Portugal Continental.

Esta constatação foi efetuada tendo por base as respostas obtidas relativamente à questão «Onde realizou a sua escolaridade obrigatória?», nas quais os respondentes poderiam escolher as seguintes opções: a) Portugal Continental; b) Madeira, c) Açores, d) Brasil, e) PALOP, f) Outro.

Face às respostas obtidas, 92,1% dos inquiridos respondeu que havia realizado a sua escolaridade obrigatória em Portugal Continental, distribuídos 32,5% pelos alunos inscritos em 2017 e 59,6% pelos alunos inscritos em 2018 (cf. Gráfico 4).

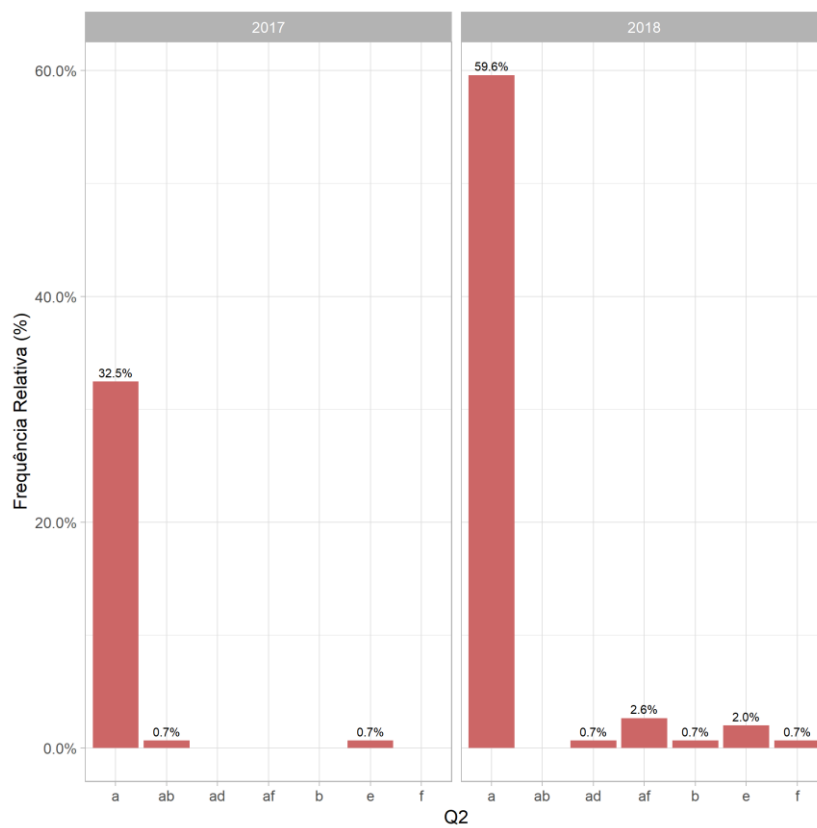


Gráfico 4: Local onde realizou a sua escolaridade obrigatória

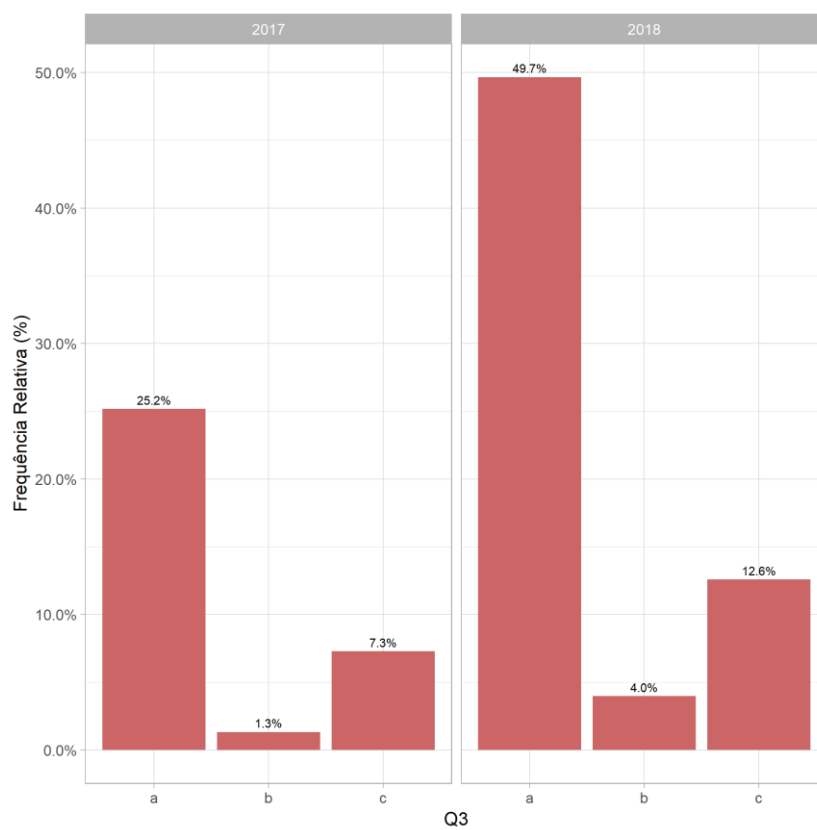


Gráfico 5: Tipo de ensino onde realizou a escolaridade obrigatória

Com o intuito de caracterizar qual o tipo de instituição de ensino em que os inquiridos realizaram a sua escolaridade foram estes questionados se haviam frequentado: a) ensino público, b) ensino privado, c) ambos.

O gráfico anterior permite verificar que aproximadamente 75% dos inquiridos realizou a sua escolaridade no ensino público (distribuídos 25,2% pelos alunos inscritos em 2017 e 49,7% pelos alunos inscritos em 2018) e aproximadamente 20% dos inquiridos (distribuídos 7,3% pelos alunos inscritos em 2017 e 12,6% pelos alunos inscritos em 2018) frequentou instituições de ensino pertencentes ao ensino público e privado (cf. Gráfico 5).

Procurando perceber o percurso dos inquiridos relativamente ao curso/área que frequentaram no ensino secundário, foi colocada a questão:

Qual o curso/ área que frequentou no ensino secundário?

a) Cursos Científico-Humanísticos:

- 1) Ciências e Tecnologias;
- 2) Ciências Socioeconómicas;
- 3) Línguas e Humanidades;
- 4) Artes Visuais.

b) Cursos Científico-Humanísticos do Ensino Recorrente:

- 1) Ciências e Tecnologias;
- 2) Ciências Socioeconómicas;
- 3) Línguas e Humanidades;
- 4) Artes Visuais.

c) Cursos Científico-Tecnológicos – Planos Próprios

d) Formação

e) Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

Analisando as respostas obtidas à questão anterior, relativa ao curso/área que os inquiridos frequentaram no ensino secundário, os resultados permitem verificar que a maioria dos inquiridos frequentou, em algum momento, o curso científico-humanístico, na área de Ciências Socioeconómicas, com aproximadamente 46% das respostas e na área de Ciências e Tecnologias, com aproximadamente 31% de respostas (cf. Gráfico 6).

O gráfico permite ainda verificar uma elevada dispersão na tipologia de perfis selecionados pelos respondentes.

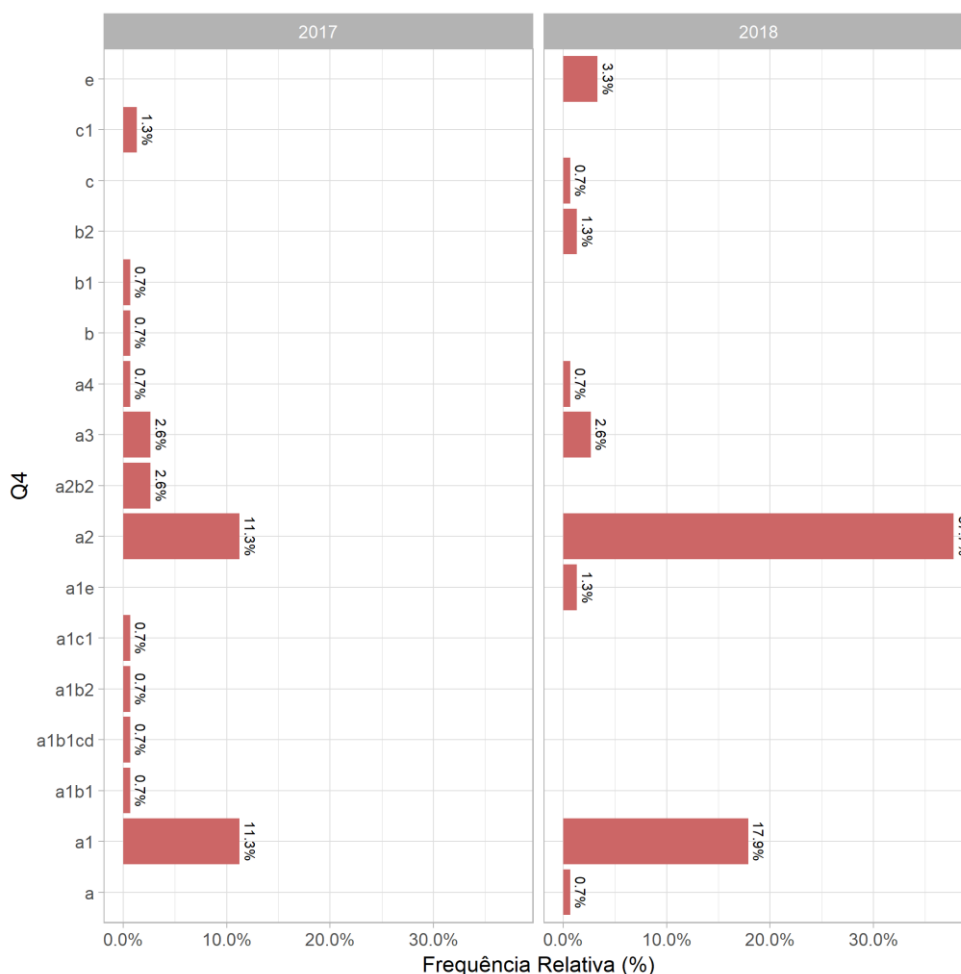


Gráfico 6: Tipo de ensino onde realizou a escolaridade obrigatória

Face ao exposto, embora no pré-teste não se tenha verificado nenhum problema de interpretação da questão, ao aplicar o questionário aos restantes

participantes, verificou-se que a pergunta gerava muitas dúvidas e era mal-compreendida resultando em respostas pouco coerentes.

Verifica-se que os inquiridos não compreenderam que ao optarem pela resposta 4. a., não deveriam indicar mais respostas, nomeadamente, a resposta 4.b..

Admite-se que na maioria dos casos, algo que é confirmado pela forma de acesso ao curso, os estudantes realizaram os seus estudos secundários nos cursos científico-humanísticos, especificamente na área de Ciências Socioeconómicas.

Fazendo uma análise à aprendizagem linguística, as respostas à questão «Qual a língua que estudou como primeira língua estrangeira?» revelam-nos que 92,1% dos inquiridos estudou Inglês como primeira língua estrangeira (cf. Gráfico 7) distribuídos 32,5% pelos alunos inscritos em 2017 e 59.6% pelos alunos inscritos em 2018.

As restantes línguas, como sendo Francês, Espanhol ou Alemão têm valores muito residuais face às respostas obtidas.

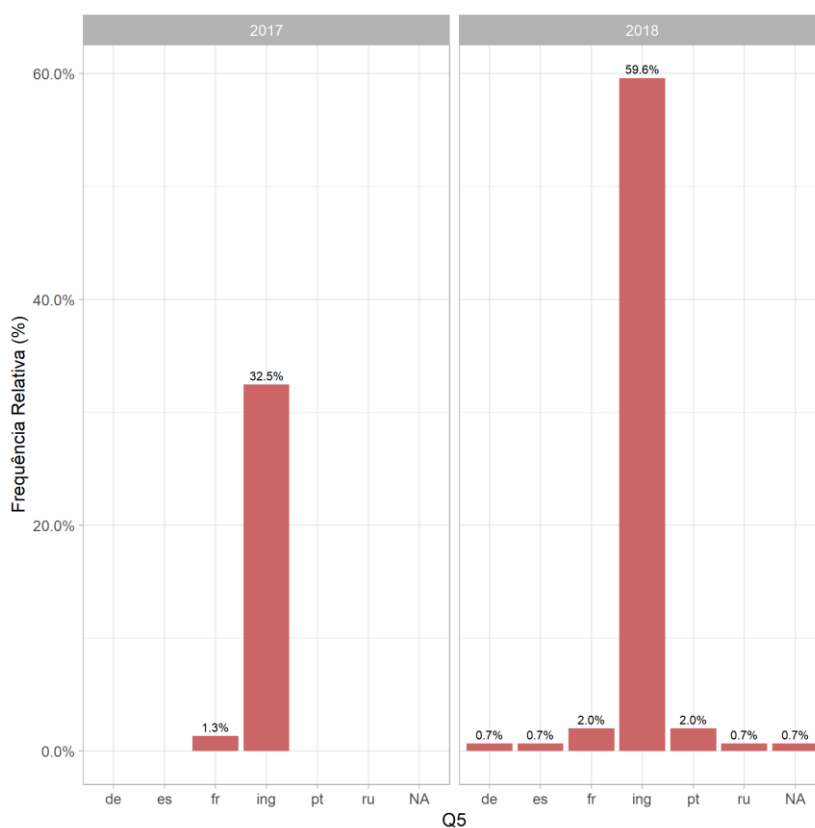


Gráfico 7: Língua estudada com primeira língua estrangeira

De forma a compreender a motivação para o estudo da primeira língua estrangeira, foram colocadas aos respondentes diversas hipóteses:

- a) Preponderância da língua como primeira escolha da língua estrangeira a nível nacional;
- b) Oferta educativa da escola que frequentava ou pretendia frequentar;
- c) Influência dos colegas e/ ou familiares;
- d) Contactos anteriores com a língua;
- e) Gosto e mais-valia pessoais;
- f) Vantagem profissional futura.

A análise às respostas (cf. Gráfico 8) revela-nos que a oferta educativa da escola que frequentavam influenciou, total ou parcialmente, a maioria dos inquiridos, com mais de 60% dos respondentes a referir esta como sendo uma das razões para a escolha efetuada.

O panorama nacional teve também influência, com aproximadamente 33% dos inquiridos a ter a sua escolha condicionada pela preponderância da língua como primeira escolha de língua estrangeira a nível nacional.

Por último, é de salientar ainda uma preocupação com o futuro profissional, visto que aproximadamente 17% dos inquiridos optou por aquela língua estrangeira por uma perspectiva de vantagem profissional futura.

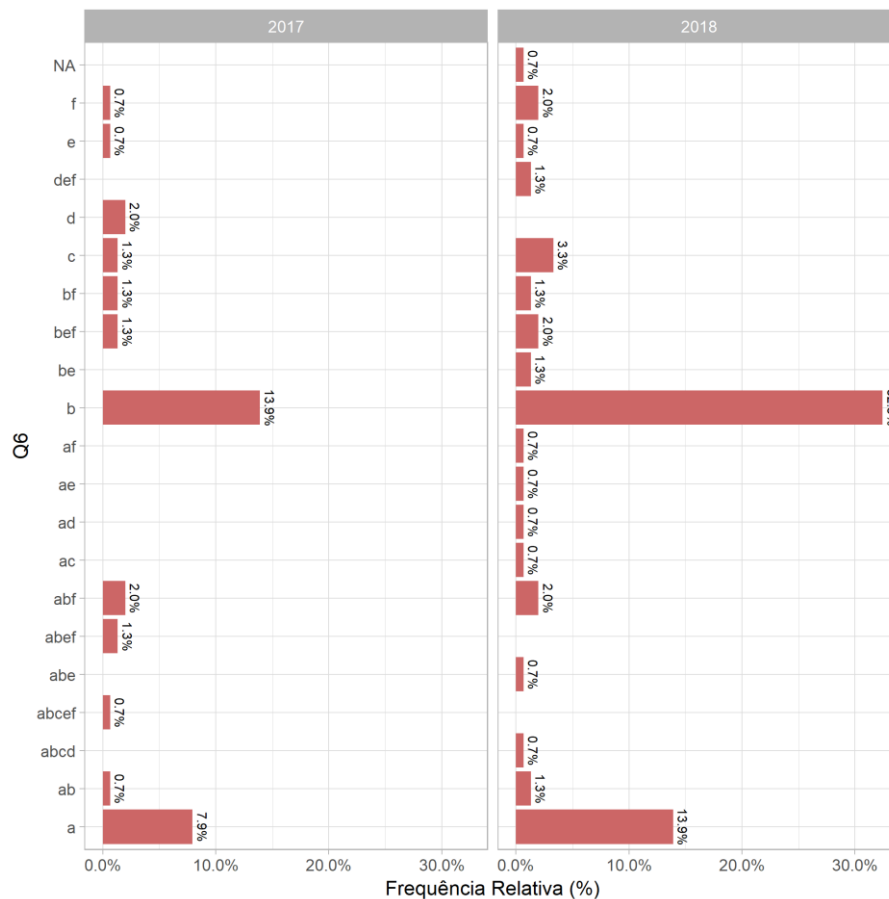


Gráfico 8: Motivação para a escolha da primeira língua estrangeira a ser estudada.

Centrando agora a análise na língua inglesa como língua estrangeira, foram questionados os alunos sobre o ciclo de estudos em que iniciaram o estudo da língua inglesa.

A questão colocada solicitava que seleccionassem entre os seguintes ciclos de estudos:

- a) Jardim de Infância/ Pré-Escolar;
- b) 1º Ciclo (1º, 2º, 3º e 4º anos);
- c) 2º Ciclo (5º e 6º anos);
- d) 3º Ciclo (7º, 8º e 9º anos);
- e) Secundário (10º, 11º e 12º anos);
- f) Ensino Superior;

g) Formação Profissional;

h) Outro.

Analisando as respostas dadas (cf. Gráfico 9), verifica-se que 56,3% dos inquiridos iniciou o estudo de língua inglesa no 1º ciclo (1º, 2º, 3º e 4º anos) e 26,4% no 2º ciclo (5º e 6º anos) da escolaridade obrigatória. Os respondentes apresentam-se distribuídos 13,9% pelos alunos inscritos em 2017 e 42,4% pelos alunos inscritos em 2018, no que respeita ao que incitaram no primeiro ciclo e 13,2% pelos alunos inscritos em 2017 e em 2018, no que respeita ao segundo ciclo.

Menos expressivo, mas ainda assim relevante, reunindo 11,3% das respostas (distribuídas de igual modo em ambos os anos), é o início do estudo durante o Jardim de Infância / Pré-escolar, demonstrando uma mudança de paradigma recente no ensino em Portugal, com a introdução do estudo de línguas estrangeiras numa fase muito inicial da aprendizagem.

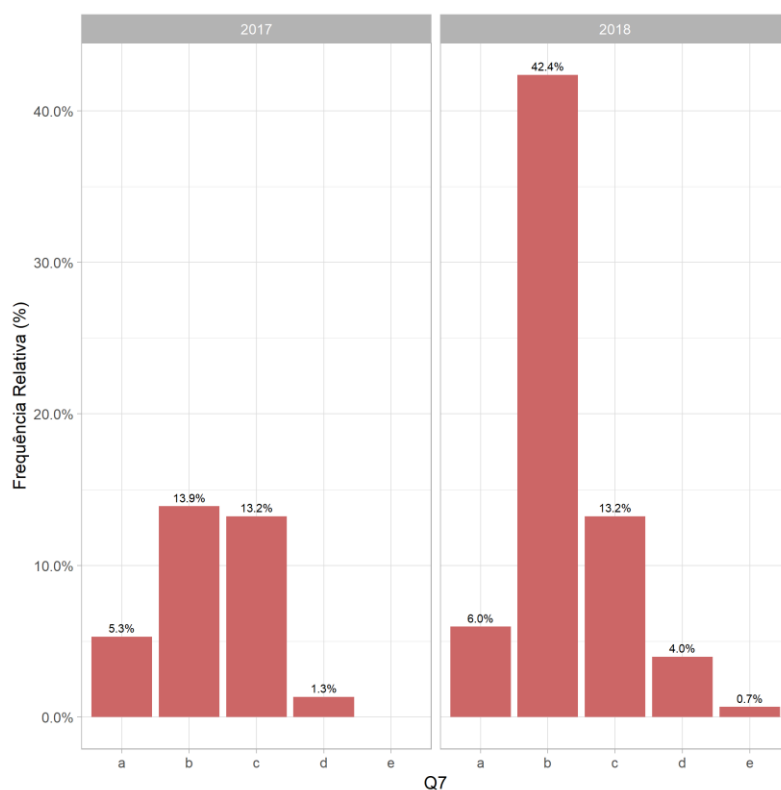


Gráfico 9: Ciclo de estudos em que iniciou o estudo da língua inglesa

No que se refere à dificuldade sentida na aprendizagem da língua inglesa ao longo da escolaridade obrigatória, foram dados aos inquiridos as seguintes hipóteses de resposta: a) muito fácil; b) fácil; c) regular; d) difícil; e) muito difícil.

A maioria dos inquiridos, com aproximadamente 40% de respostas, considera que sentiu uma dificuldade «regular», tendo sido um processo «muito fácil» para aproximadamente 14% dos inquiridos e considerado «muito difícil» para aproximadamente 5% dos inquiridos (cf. Gráfico 10).

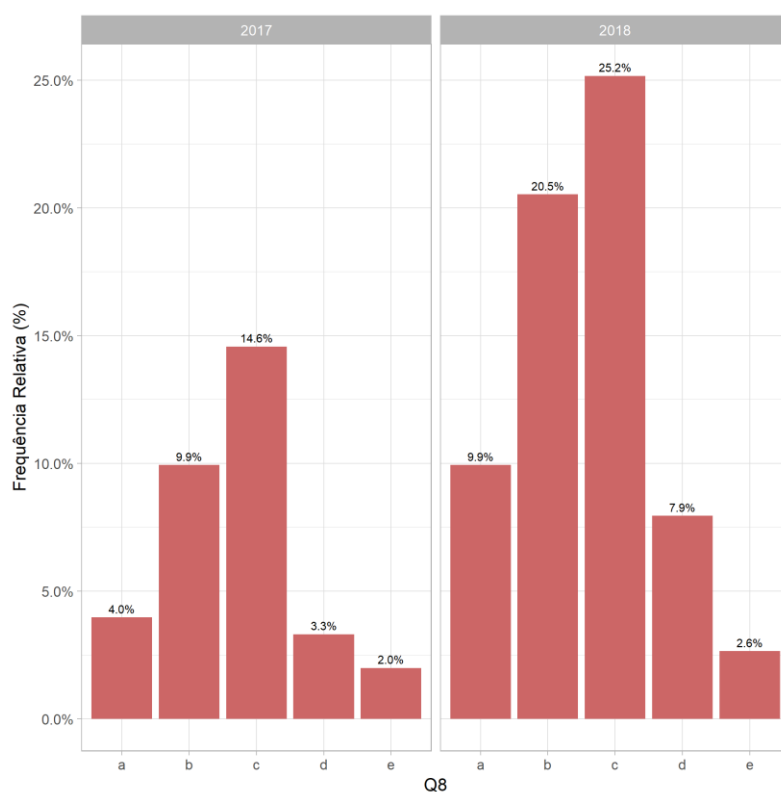


Gráfico 10: Aprendizagem da língua inglesa ao longo da escolaridade obrigatória

Relativamente ao gosto pela aprendizagem da língua inglesa durante a escolaridade obrigatória, as respostas dos inquiridos demonstram que gostavam bastante (45,1%) e gostavam razoavelmente (28,5%), correspondendo às hipóteses de resposta b) e c) respetivamente. Os que não gostavam da aprendizagem somam

somente 4% dos inquiridos, representada esta opção pela hipótese de resposta e) (cf. Gráfico 11).

Salientar que relativamente aos alunos que responderam que não gostava da aprendizagem, a totalidade das respostas são provenientes dos alunos de 2018.

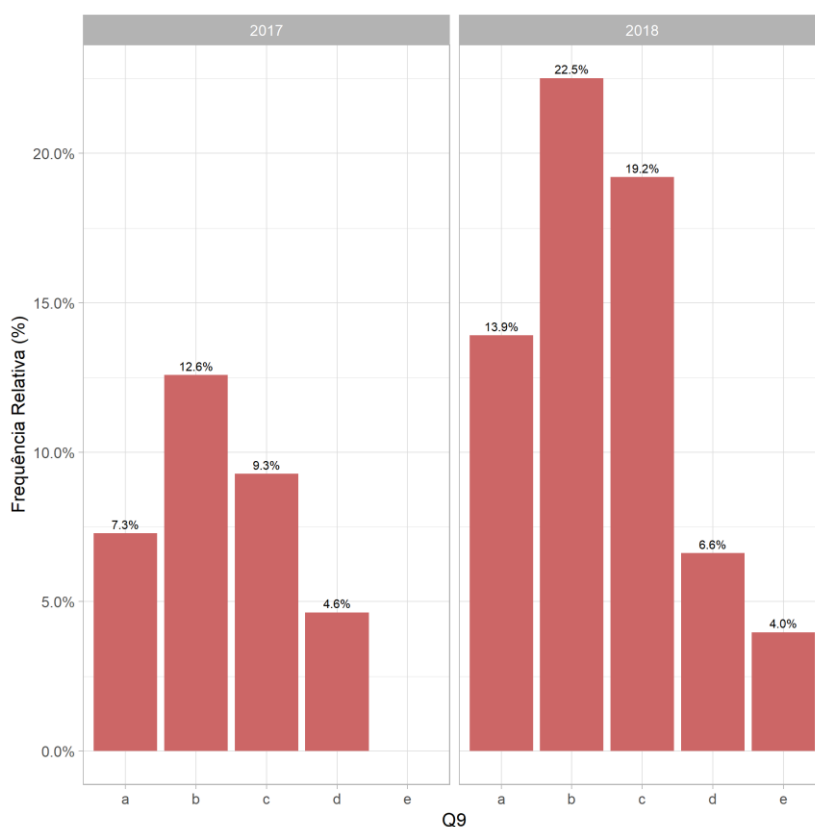


Gráfico 11: Gosto pela aprendizagem de língua inglesa durante a escolaridade obrigatória

Ainda durante a escolaridade obrigatória, quando questionados sobre o seu desempenho em língua inglesa, os inquiridos consideram-nos maioritariamente «Bom», com 41% das respostas e «Suficiente» (33,1%) (cf. Gráfico 12).

As hipóteses de resposta disponibilizadas aos respondentes foram as seguintes:  
a) muito bom; b) bom; c) suficiente e d) insuficiente.

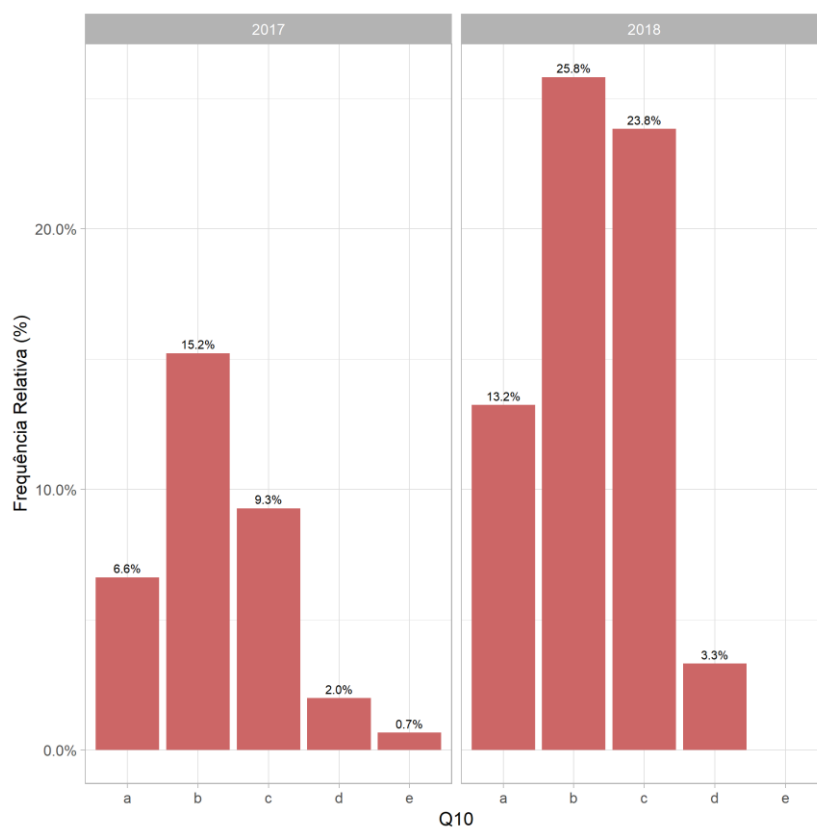


Gráfico 12: Desempenho em língua inglesa durante a escolaridade obrigatória

Ao analisar o desempenho no que se refere à Compreensão, Falar e Escrever, os resultados indicam-nos percepções diferentes por parte dos inquiridos.

No que se refere à Compreensão, incluindo a compreensão oral e leitura, a maioria dos inquiridos continuam a considerar o seu desempenho «Bom» (39,8%), mas também o «Muito bom» ganha expressão, com 37,1% dos inquiridos a classificar assim o seu desempenho (cf. Gráfico 13).

As hipóteses de resposta disponibilizadas aos respondentes foram as seguintes:

a) muito bom; b) bom; c) suficiente e d) insuficiente.

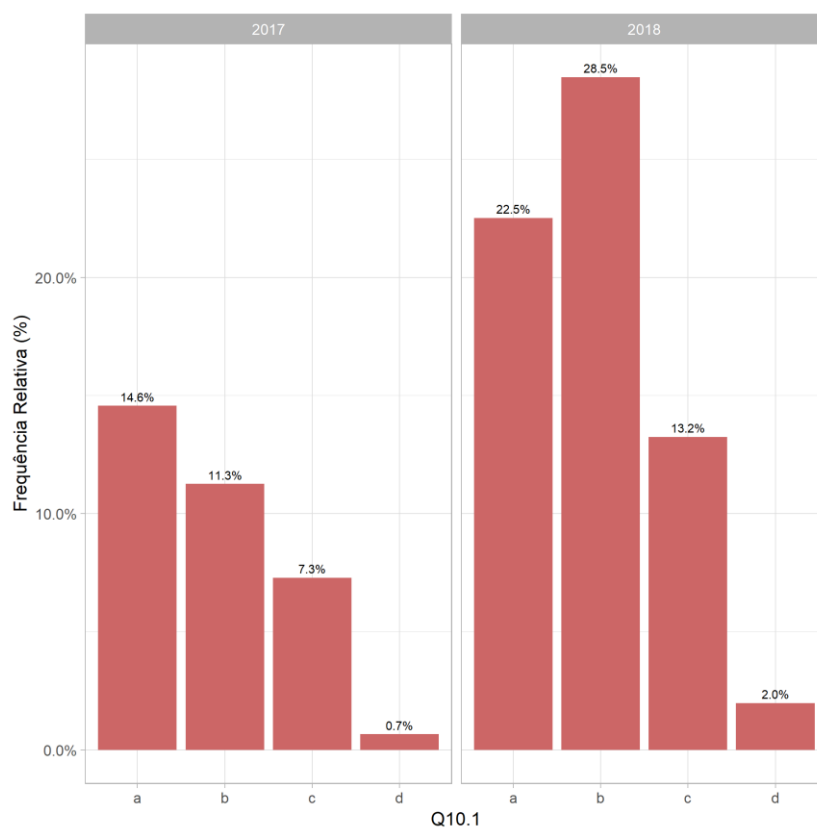


Gráfico 13: Desempenho em língua inglesa em termos de compreensão oral e leitura (Compreender).

Analisando o desempenho em termos de Interação e Produção Oral (Falar), 33,2% dos inquiridos consideram que o seu desempenho é «Bom», mas a classificação «Suficiente» é aquela que reúne um maior número de respostas, sendo considerado por 41,7% dos inquiridos (cf. Gráfico 14). A classificação de «Insuficiente» é também expressiva, com 11,9% das respostas, o que demonstra que os inquiridos são conscientes da necessidade de melhoria do seu desempenho.

Novamente, as hipóteses de resposta disponibilizadas aos respondentes foram as seguintes: a) muito bom; b) bom; c) suficiente e d) insuficiente.

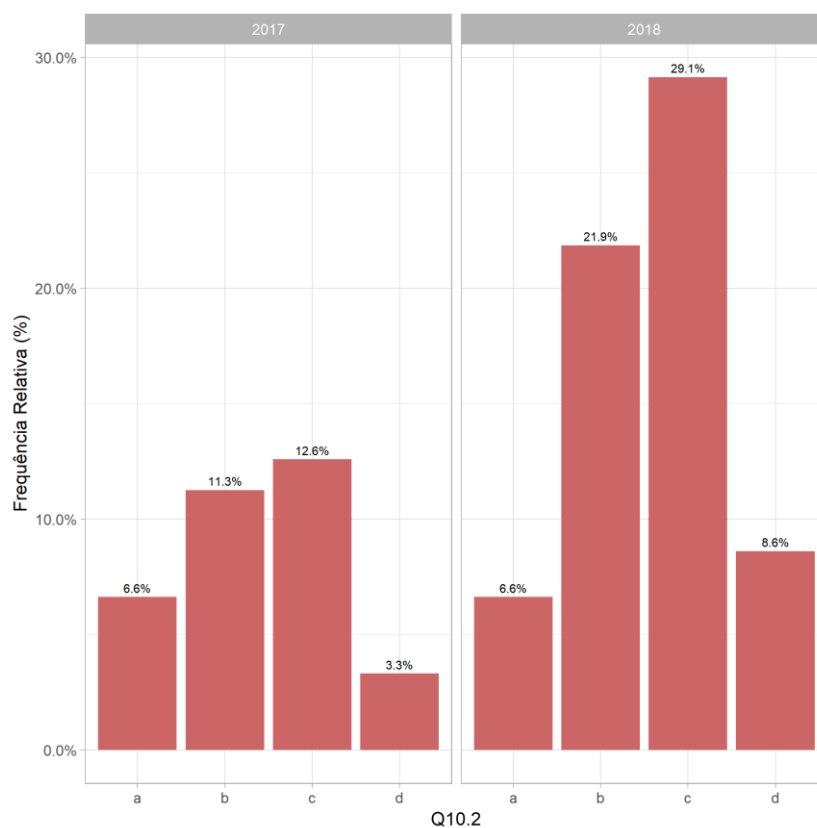


Gráfico 14: Desempenho em língua inglesa em termos de Interação e Produção Oral (Falar).

Analisando, por sua vez, o desempenho em termos de Escrita, com as mesmas classificações possíveis (Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente), a maioria dos inquiridos considera novamente o seu desempenho sobretudo «Bom» e «suficiente», tendo aproximadamente 37,1% e 37,7% de respostas, respetivamente. Neste parâmetro, a percentagem de inquiridos a considerar o seu desempenho «Insuficiente» é também expressiva, tal como no desempenho em Interação e Produção Oral, com 10,9% dos alunos a optarem por esta classificação (cf. Gráfico 15).

As hipóteses de resposta disponibilizadas aos respondentes foram as seguintes:

a) muito bom; b) bom; c) suficiente e d) insuficiente.

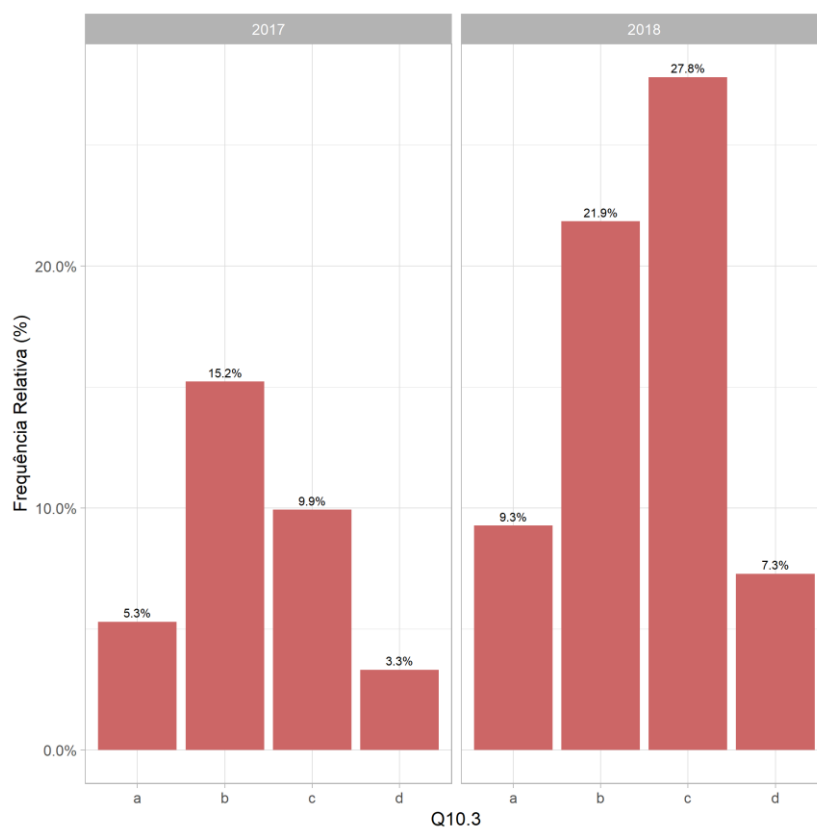


Gráfico 15: Desempenho em língua inglesa em termos de escrita (Escrever).

Analisando conjuntamente os três parâmetros, verificamos que os inquiridos consideram ter um melhor desempenho na Compreensão, mas reconhecem fragilidades em termos de interação e produção oral (Falar) e de escrita (Escrever).

As hipóteses de resposta disponibilizadas aos respondentes foram as seguintes: a) muito importante; b) importante; c) pouco importante e d) nada importante.

Mantendo a análise no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, quando questionados sobre a importância que o professor de língua inglesa tem no mesmo, aproximadamente 67% dos inquiridos considera que é muito importante (cf. Gráfico 16) e aproximadamente 28% considera importante.

Salientar ainda que nenhum dos inquiridos considera este aspecto como nada importante o que permite validar a ideia de que o aluno percebe a importância do professor no processo de ensino-aprendizagem.

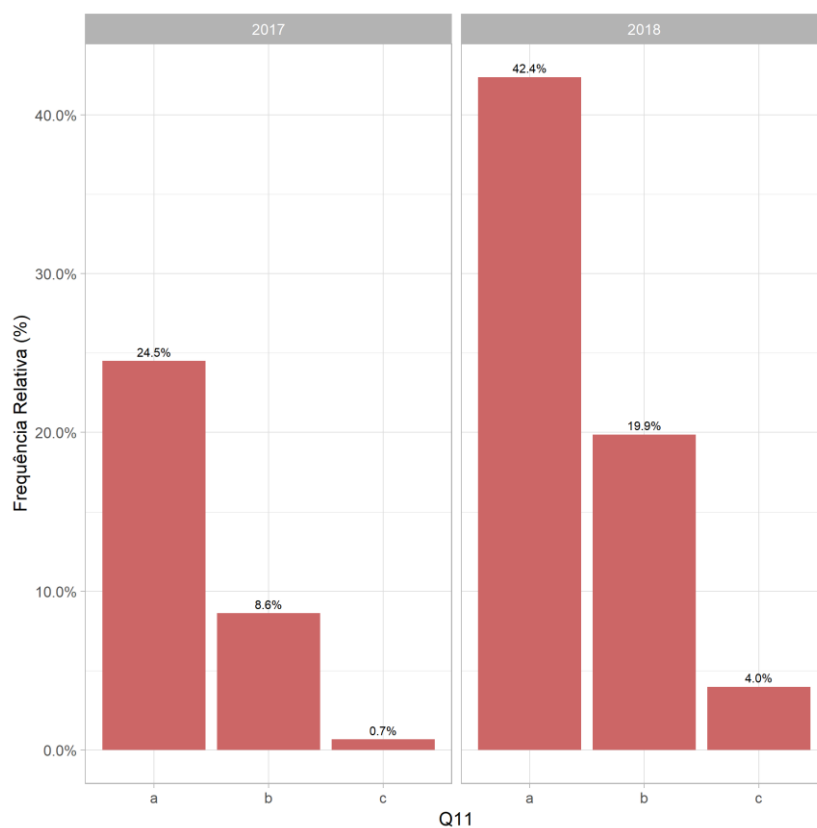


Gráfico 16: Importância que o professor de língua inglesa tem no processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Quando questionados sobre a aprendizagem de inglês fora do ensino obrigatório, 70,8% dos inquiridos respondeu que não frequentou qualquer curso de inglês fora do ensino obrigatório (representado pela hipótese de resposta b)), nomeadamente frequentando uma escola de línguas ou outra (cf. Gráfico 17).

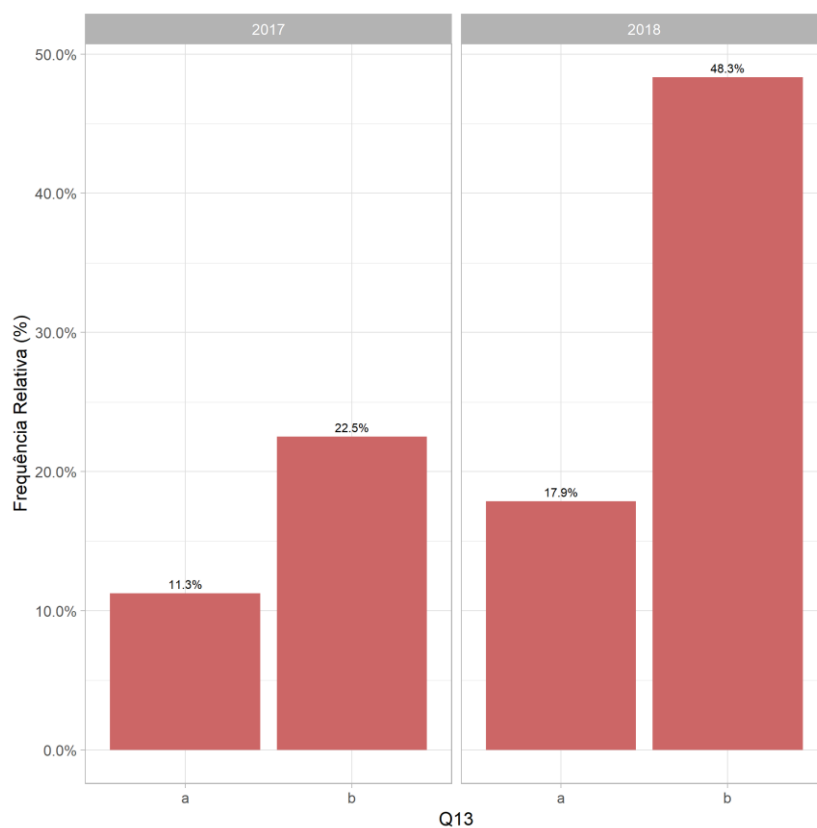


Gráfico 17: Frequência de curso de língua inglesa fora do ensino obrigatório

Passando a uma análise mais pormenorizada em relação à unidade curricular de Inglês Financeiro, a primeira questão colocada referia-se à escolha do Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa (ISCAL) como primeira opção em termos de instituição de ensino superior.

Aproximadamente 50% responderam afirmativamente, distribuídos 17,2% pelos alunos inscritos em 2017 e 32,5% pelos alunos inscritos em 2018. Os restantes 50% responderam negativamente, distribuídos 16,6% pelos alunos inscritos em 2017 e 33,1% pelos alunos inscritos em 2018 (cf. Gráfico 18).

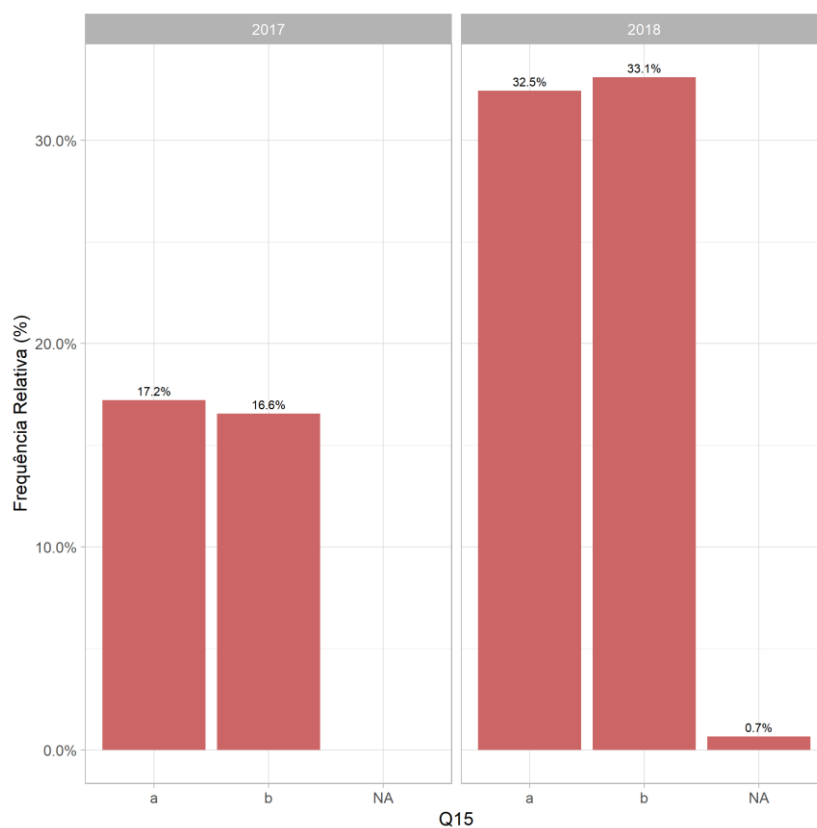


Gráfico 18: Escolha do ISCAL em termos de instituição de ensino superior

No que se refere à escolha do curso de licenciatura, a maioria dos inquiridos, com 52,9% das respostas, refere que Finanças Empresariais foi a sua primeira escolha de entre as várias possibilidades de cursos de licenciatura disponíveis nesta Instituição de Ensino Superior e outras, correspondendo à hipótese de resposta a) (cf. Gráfico 19).

As respostas afirmativas encontram-se distribuídas do seguinte modo: 18,5% pelos alunos inscritos em 2017 e 34,4% pelos alunos inscritos em 2018.

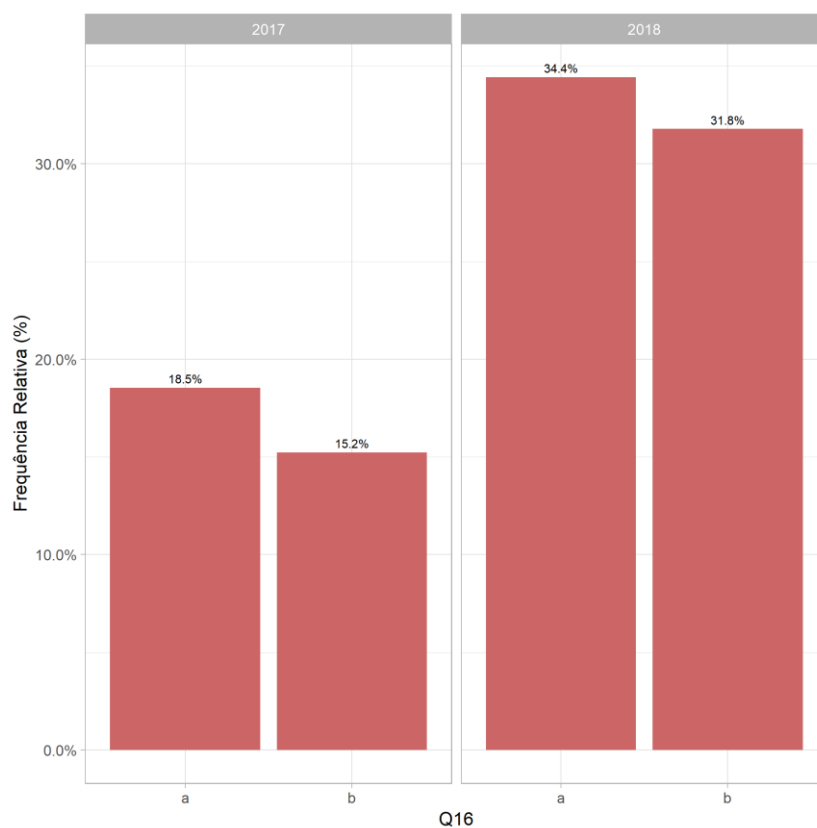


Gráfico 19: Curso de licenciatura em Finanças Empresariais como primeira escolha

Passando a uma análise da importância do ensino-aprendizagem de língua inglesa ao nível do ensino superior, as respostas dos inquiridos são muito expressivas, salientando a importância que 99,4% dos mesmos dão ao ensino-aprendizagem desta disciplina (cf. Gráfico 20).

As respostas encontram-se distribuídas do seguinte modo: 33,8% pelos alunos inscritos em 2017 e 65,6% pelos alunos inscritos em 2018.

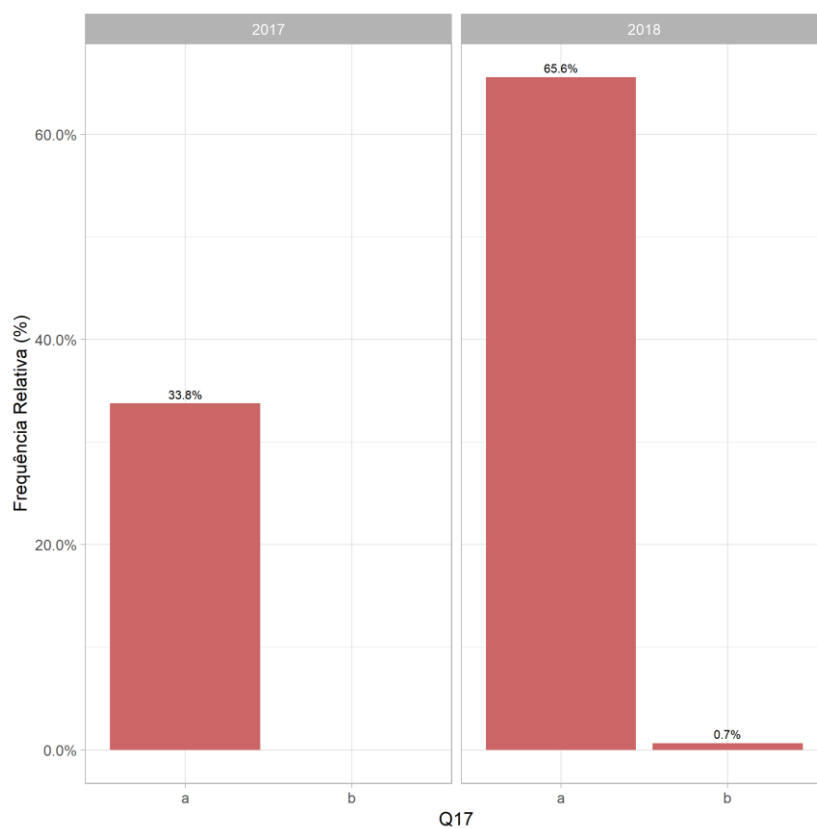


Gráfico 20: Importância do ensino-aprendizagem de língua inglesa ao nível do ensino superior

Pedindo para clarificar e justificar a resposta, são salientados por vários inquiridos a importância em termos profissionais, com mais e melhores oportunidades de carreira, inclusivamente no mercado internacional, bem como a universalidade da utilização da língua inglesa, o que a torna essencial nos dias de hoje. De acordo com um dos alunos respondentes, «[a]ctualmente para além das plataformas serem de maior facilidade de acesso por serem em inglês, também sabemos que estamos num mundo de constante internacionalização e se formos trabalhar para empresas que não estão somente em Portugal uma das principais línguas que iremos ter contacto será o Inglês. Por isso, se no nosso curso tivermos acesso ao ensino de vocabulário mais pormenorizado da nossa área é excelente». Outro inquirido refere que o Inglês é «(...) a língua mais falada na área financeira» e outro ainda considera importante «Porque para além de ser uma das línguas mais faladas a nível mundial, em termos profissionais, especialmente na área financeira tem-se tornado cada vez mais um requisito obrigatório.». Reconhecendo a importância da fluência em língua inglesa, outro dos inquiridos indica que «[o] inglês é uma língua falada em todo o mundo, a

nível profissional dominar a língua inglesa é uma mais valia.» Também a importância de novas ou melhores competências no contexto laboral é referida pelos inquiridos referindo «[p]ara que no futuro, caso seja preciso, a nível profissional ter melhor currículo e desenvolver novas/ melhores competências.»

Outro aspecto a salientar prende-se com a importância do vocabulário técnico e específico da área, que é predominantemente utilizado em Inglês, ou seja, uma terminologia particular. Um dos inquiridos refere até que «[o] inglês que aprendemos no 1º, 2º e 3º ciclos é dado de forma muito generalizada, visto isto, é sempre importante aprender esta língua e seus vocabulários especificamente aplicados ao curso, o que nos dá um enriquecimento direcionado ao meio com o qual lidamos/vamos lidar», sendo reforçado por outro inquirido ao referir «[P]ara podermos ter noções de vocabulário, termos e expressões em inglês, relacionados com a área em que um dia vamos trabalhar.»

Igualmente importante é a democratização do acesso ao mercado de trabalho com o ensino da língua inglesa no ensino superior. Um dos respondentes refere que o domínio da língua inglesa «(...) é um dos requisitos de muitas empresas, no entanto é necessário ter em conta o nível de inglês de alguns alunos, visto que nem todos os alunos serão bons a inglês e em certa forma isso poderia prejudicá-los». Depreendemos que o ensino-aprendizagem de língua inglesa no ensino superior pode colmatar diferenças na formação linguística de base dos alunos, permitindo assim que todos tenham acesso às mesmas oportunidades de trabalho após a conclusão do curso de licenciatura.

Quando questionado sobre a principal temática e enfoque do ensino-aprendizagem da língua inglesa, a larga maioria dos inquiridos indica que este ensino-aprendizagem deveria focar-se em Inglês geral e em Inglês para fins específicos, aplicado ao curso de licenciatura.

As hipóteses de resposta disponibilizadas foram as seguintes: a) inglês geral; b) inglês para fins específicos; c) ambos.

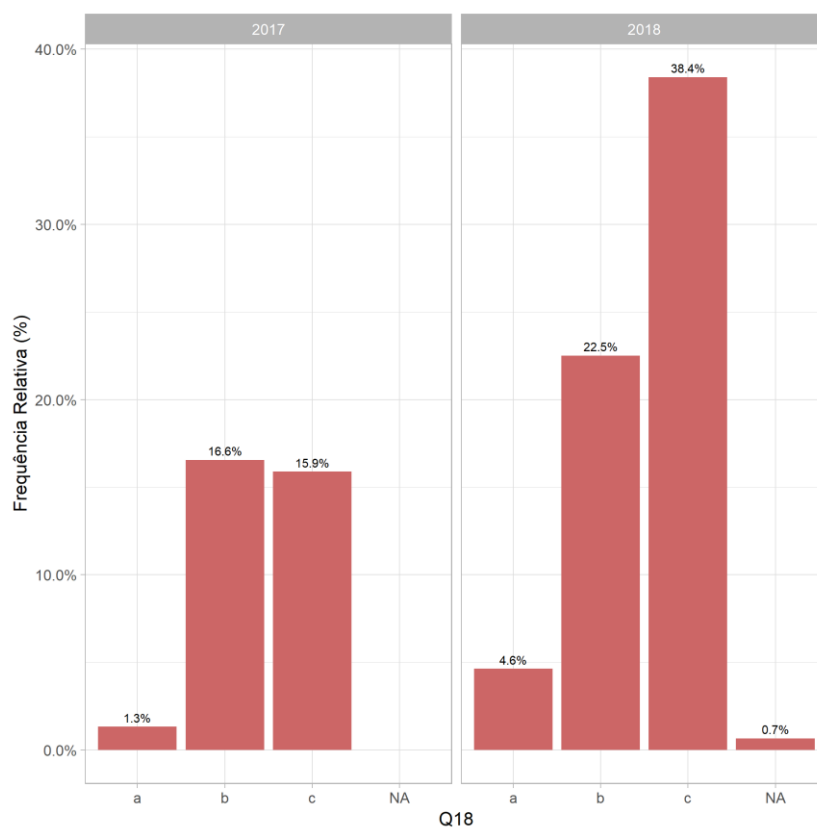


Gráfico 21: Principal enfoque do ensino-aprendizagem de língua inglesa

Analisando o gráfico 21, verificamos que 54,3% dos inquiridos opta por ambos, enquanto 39,1% defende que o ensino-aprendizagem deveria focar-se no Inglês para Fins Específicos, desde que aplicados ao curso de licenciatura. Defendendo o ensino-aprendizagem de Inglês geral estão somente 5,9% dos inquiridos, o que confirma as respostas dadas à pergunta anterior, em que se salienta a importância de vocabulário técnico e aplicado ao curso, sendo dada especial importância ao mercado de trabalho e às futuras oportunidades laborais, nacionais e internacionais.

De entre os que optaram por ambos, as respostas encontram-se distribuídas do seguinte modo: 15,9% pelos alunos inscritos em 2017 e 38,4% pelos alunos inscritos em 2018.

Assim, quando questionados sobre a relevância do programa curricular do curso de licenciatura em Finanças Empresariais incluir a unidade curricular de Inglês Financeiro, uma expressiva maioria dos inquiridos afirma a sua importância (opção de resposta a)), com 98,3% das respostas nesse sentido (cf. Gráfico 22) e com 84,8% dos

inquiridos a indicar que deveria ser uma disciplina de carácter obrigatório (opção de resposta a)) (cf. Gráfico 23).

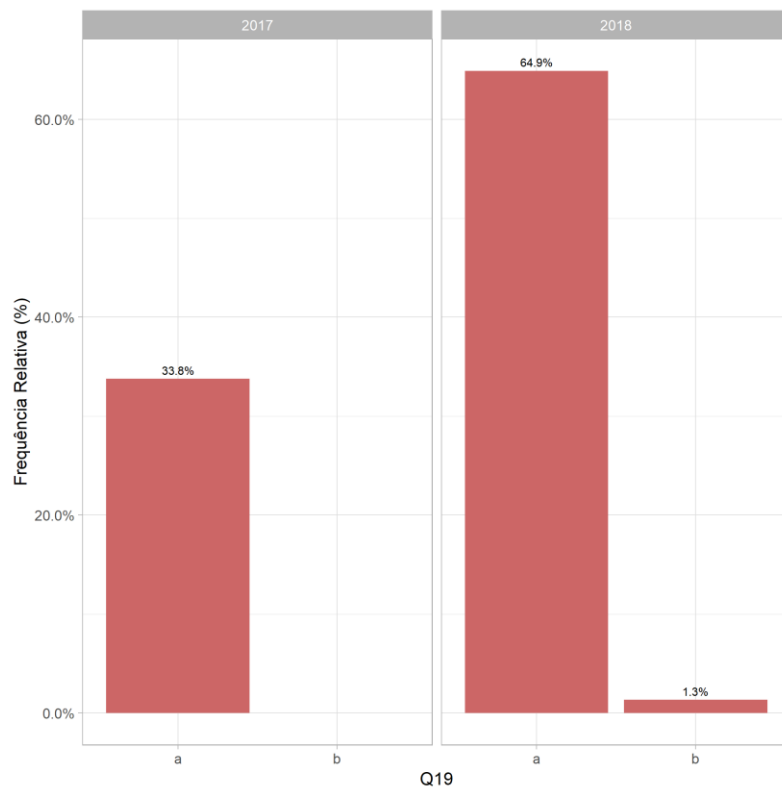


Gráfico 22: Relevância da unidade curricular de Inglês Financeiro no programa curricular do curso de licenciatura em Finanças Empresariais.

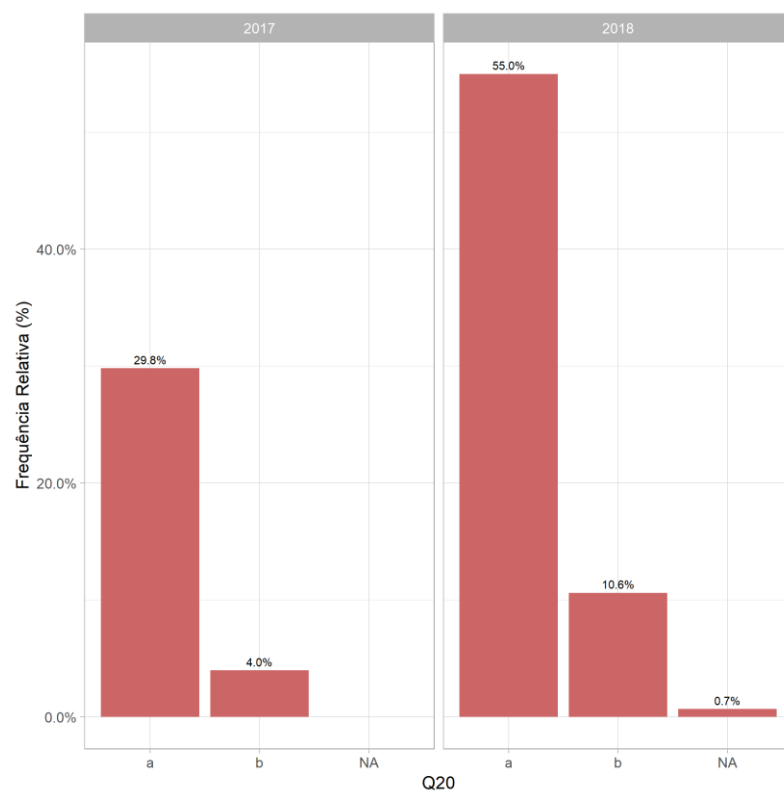


Gráfico 23: Obrigatoriedade ou Optatividade da unidade curricular de Inglês Financeiro.

Quando questionados sobre a possibilidade de realizar a unidade curricular Inglês Financeiro caso a mesma fosse optativa no programa curricular do curso de licenciatura em Finanças Empresariais, 78,8% indicou que optaria por se inscrever para a sua realização, expresso pela opção de resposta a) (cf. Gráfico 24). Os resultados mencionados encontram-se distribuídos do seguinte modo: 28,5% pelos alunos inscritos em 2017 e 50,3% pelos alunos inscritos em 2018.

A expressiva resposta positiva à questão colocada confirma a importância dada pelos alunos à unidade curricular, reforçando os resultados obtidos nas questões anteriores.

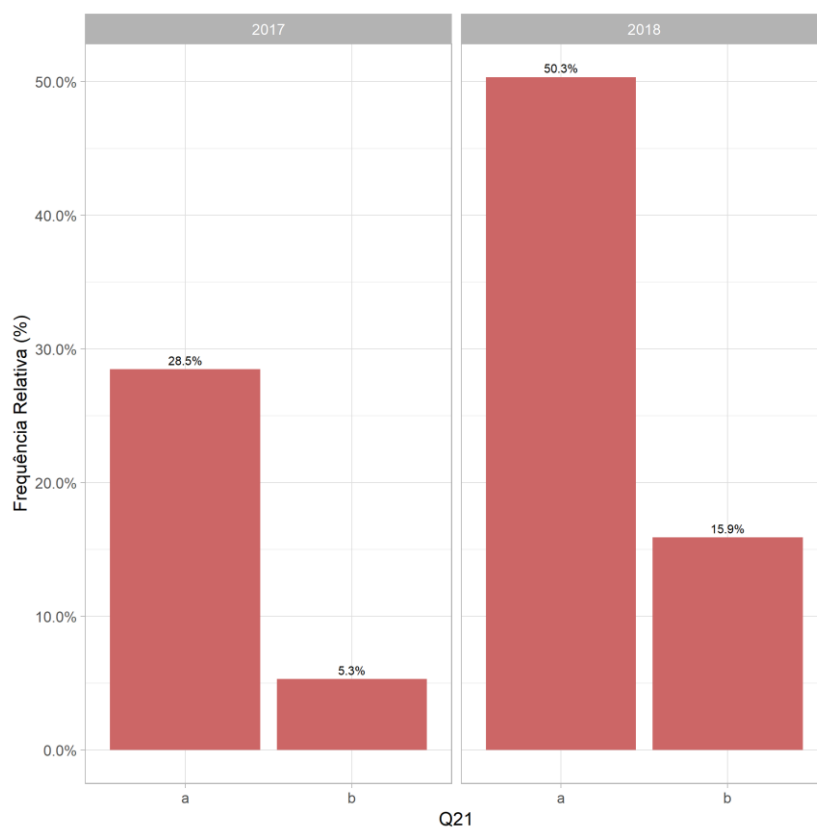


Gráfico 24: Frequência optativa da unidade curricular de Inglês Financeiro.

Seguidamente, os alunos foram inquiridos sobre a importância da unidade curricular de Inglês Financeiro para o seu futuro laboral. De entre as hipóteses «Muito importante», «Importante», «Pouco importante» ou «Nada importante», somente as primeiras duas foram seleccionadas pelos respondentes, sendo que «Muito importante» foi escolhido por 82% dos alunos. (cf. Gráfico 25). Tal como na questão relativa à importância do ensino-aprendizagem de língua inglesa ao nível do ensino superior, as respostas indicam-nos que os alunos consideram essencial para o seu futuro profissional o ensino-aprendizagem desta unidade curricular e a fluência na língua inglesa.

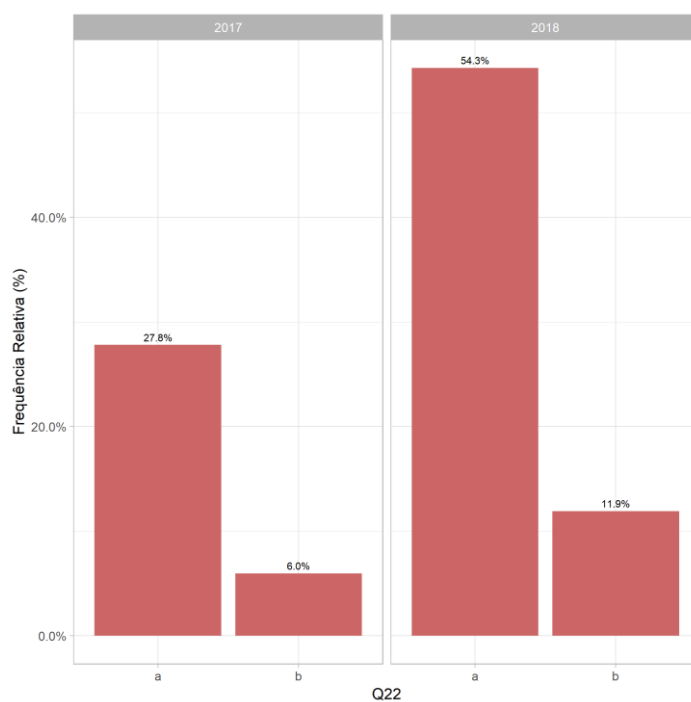


Gráfico 25: Importância da aprendizagem de Inglês Financeiro em termos profissionais

Para analisar o que, na percepção dos alunos, pode constituir um obstáculo à aprendizagem de Inglês Financeiro, os respondentes foram convidados a escolher uma ou mais opções de entre 5 opções possíveis:

- a) Vocabulário especializado;
- b) Construções gramaticais específicas;
- c) Textos da especialidade;
- d) Redacção de documentação específica;
- e) Outros.

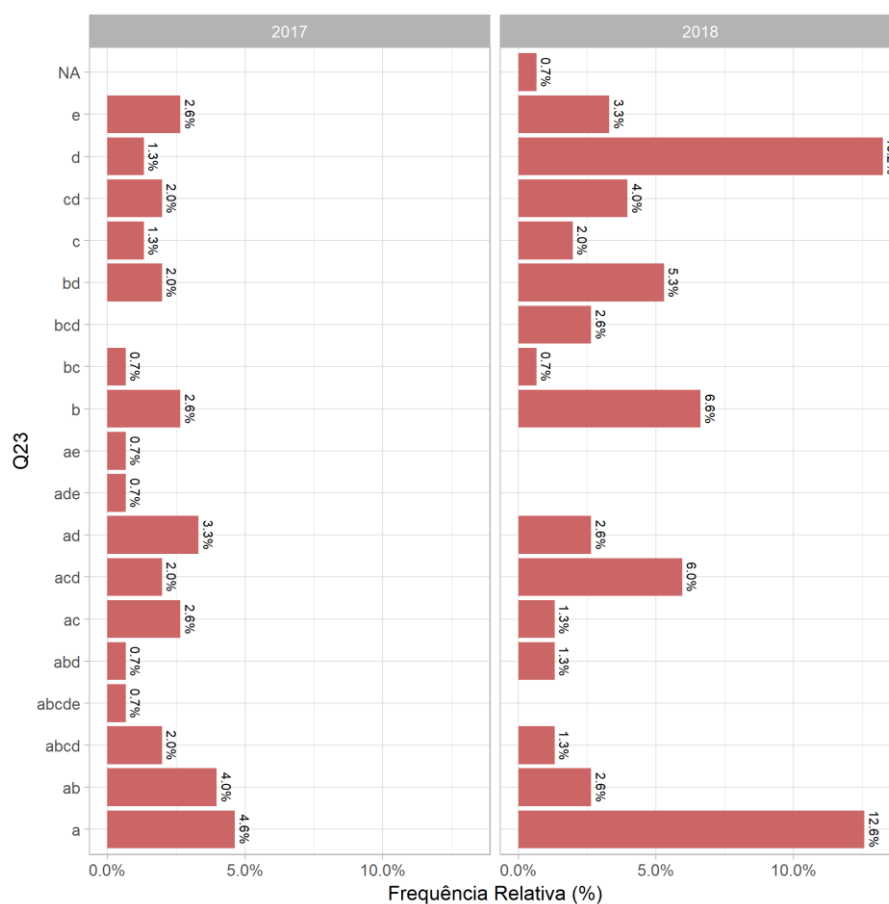


Gráfico 26: Possíveis obstáculos à aprendizagem de Inglês Financeiro

Conforme se pode verificar no gráfico 26, a maioria dos inquiridos considera que a redacção de documentação específica pode constituir um obstáculo à aprendizagem na unidade curricular de Inglês Financeiro, reunindo aproximadamente 49% das respostas dadas, ou seja todas o somatório de todas as combinações de respostas que incluem a hipótese de resposta d) em ambos os anos.

Também o vocabulário especializado é encarado como um obstáculo para aproximadamente 50% dos respondentes e ainda as construções gramaticais específicas constituem um desafio para aproximadamente 33% dos respondentes, ou seja o somatório de todas as combinações de respostas que incluem a hipótese de resposta a) e b) em ambos os anos, respetivamente.

Relacionando os resultados obtidos nesta questão com os dados resultantes da questão sobre a importância do ensino-aprendizagem da unidade curricular de Inglês Financeiro no ensino superior e a necessidade da fluência na língua inglesa em termos

profissionais futuros, verificamos que a terminologia e a documentação específicas são percebidos como os principais obstáculos, mas também são considerados essenciais no ensino-aprendizagem da unidade curricular.

Numa perspectiva de colmatar estas dificuldades, foram questionados os alunos sobre quais os materiais cujo recurso poderia trazer benefícios. As opções disponibilizadas foram:

- a) Materiais autênticos (artigos de jornais e/ ou revistas da especialidade) sem tratamento didático;
- b) Materiais autênticos (artigos de jornais e/ ou revistas da especialidade) com tratamento didático;
- c) Materiais didáticos concebidos especificamente para as lições;
- d) Outros.

Analisando os resultados obtidas, verificamos que a larga maioria dos inquiridos, com aproximadamente 68% das respostas, privilegia os materiais autênticos (como sendo artigos de jornais e/ou revistas da especialidade) com tratamento didático, ou seja, adequado aos conteúdos programáticos da unidade curricular. Estes resultados correspondem ao somatório de todas as combinações de respostas que incluem a hipótese de resposta b).

Os materiais didáticos concebidos especificamente para as aulas também são considerados importantes por aproximadamente 38% dos respondentes (cf. Gráfico 27), correspondendo ao somatório de todas as combinações de respostas que incluem a hipótese de resposta c).

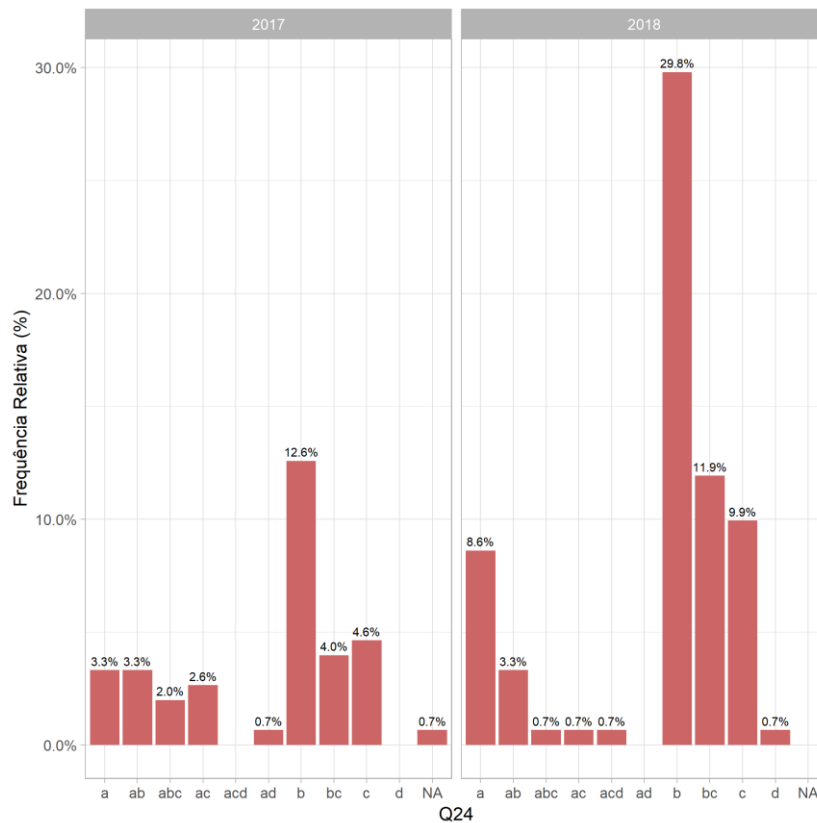


Gráfico 27: Materiais com os quais o ensino-aprendizagem de Inglês Financeiro poderia beneficiar.

Para além dos materiais, também os recursos didáticos são determinantes para a supressão de dificuldades na aprendizagem de Inglês Financeiro. Os alunos foram questionados sobre quais os recursos didáticos que seriam mais relevantes para o sucesso da sua aprendizagem, sendo possível escolher uma ou mais das 5 opções de recursos seguintes:

- a) Leitura de artigos da especialidade;
- b) Exercícios de vocabulário específico;
- c) Exercícios gramaticais específicos;
- d) Elaboração de relatórios, correspondência comercial e/ ou documentação específica;
- e) Outros.

Conforme se pode verificar pelo gráfico 28, a leitura de artigos de especialidade e os exercícios de vocabulário específico são os recursos didáticos mais indicados, com aproximadamente 65% de respostas, respectivamente. Também a elaboração de relatórios, correspondência comercial e/ ou documentação específica é considerada importante, com mais de 50% da totalidade das respostas.

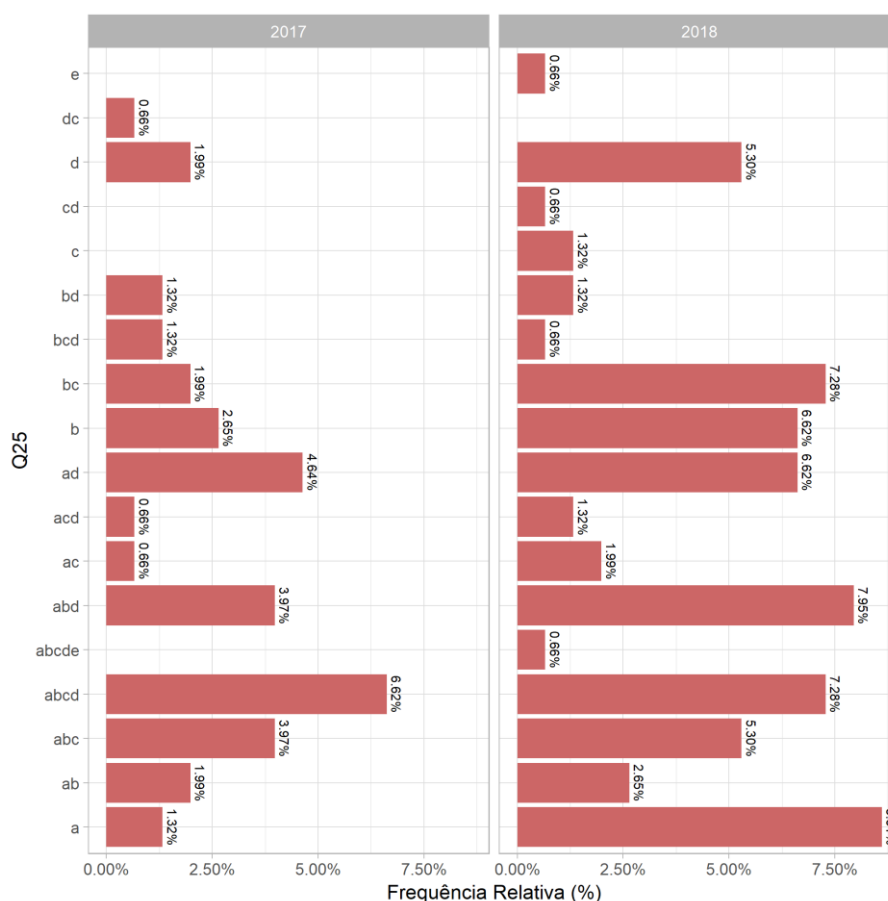


Gráfico 28: Recursos didáticos relevantes para suprir necessidades de aprendizagem de Inglês Financeiro

Novamente se confirmam os dados obtidos nas questões anteriores, com uma forte tónica no futuro profissional e com um especial destaque para a terminologia e para a fluência e competência linguística.

Outra condicionante a ser tida em consideração no sucesso do ensino-aprendizagem de uma unidade curricular é a motivação, pelo que foram questionados os respondentes relativamente à importância dada à motivação no processo de

aprendizagem da unidade curricular Inglês Financeiro. De entre as hipóteses «a) Muito importante», «b) Importante», «c) Pouco importante» ou «d) Nada importante», as primeiras duas foram as principais seleccionadas pelos respondentes, sendo que «Muito importante» foi escolhido por 55,6% dos alunos. (cf. Gráfico 29), distribuídos do seguinte modo: 22,5% relativos a estudantes de 2017 e 33,1% relativos a estudantes de 2018.

Considera-se assim que os respondentes reconhecem o papel decisivo da motivação para o sucesso da aprendizagem.

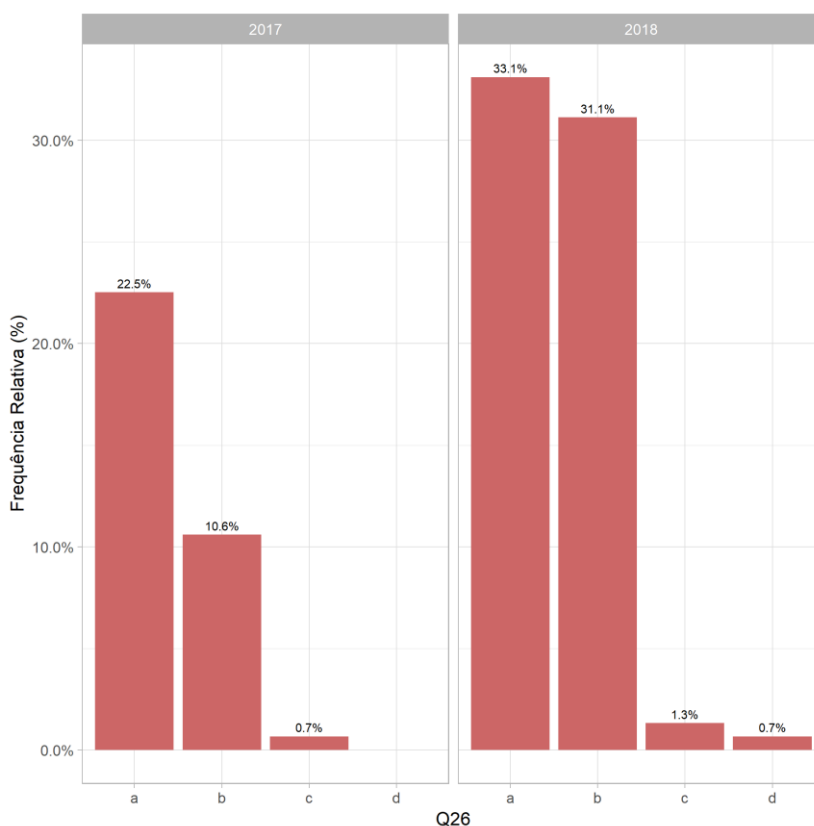


Gráfico 29: Grau de importância atribuído à motivação no processo de aprendizagem de Inglês Financeiro

Relativamente ao professor de Inglês para fins específicos, neste caso particular, de Inglês Financeiro, foram questionados os alunos sobre se o mesmo deve ser especialista na matéria da área a que se destina a língua inglesa, neste caso, Finanças Empresariais. Das respostas obtidas, 71,6% dos inquiridos considera que sim

(opção de resposta a)), que o professor deve ser especialista na área, sendo que 27,1% não considera que seja necessário (cf. Gráfico 30).

Os estudantes que responderam afirmativamente encontram-se distribuídos do seguinte modo: 21,9% são estudantes de 2017 e 49,7% são estudantes de 2018.

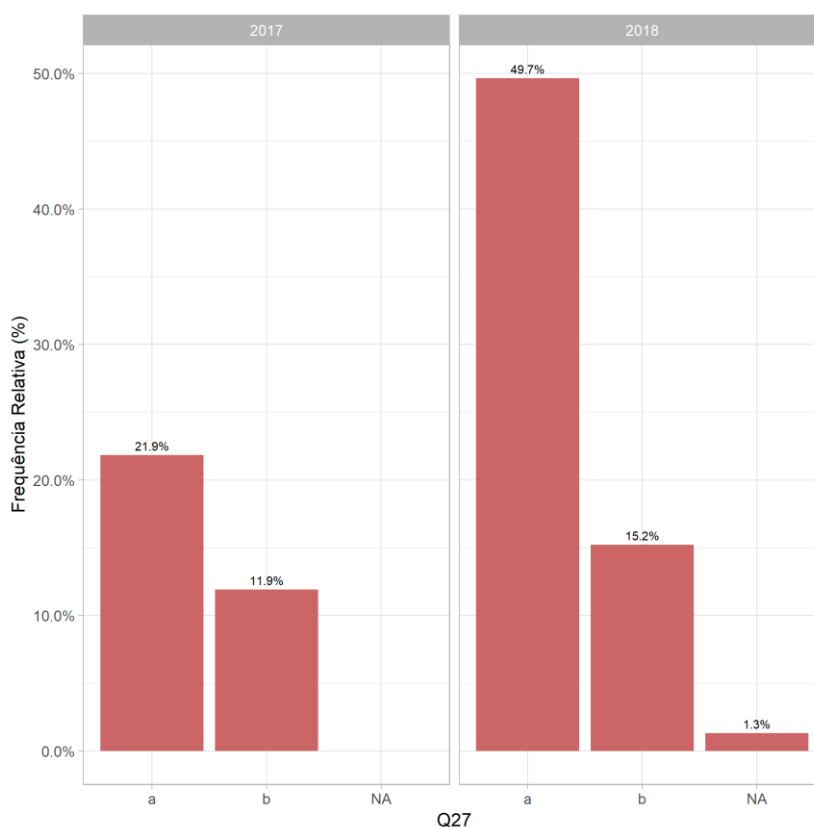


Gráfico 30: O professor de inglês para fins específicos deve ser especialista na matéria da área a que se destina a língua inglesa.

De entre os inquiridos que responderam «Sim», os principais motivos prendem-se com a especificidade da terminologia e a importância dada ao domínio de conceitos-chave da área financeira. Podemos verificar através de alguns exemplos de respostas, nomeadamente: «Para poder saber dos termos específicos a que se está a referir e poder traduzir aos alunos os termos num inglês mais simplista», bem como da resposta «Sendo especialista conseguiria expressar e relacionar melhor termos e assuntos específicos.» Outro aluno refere que «[a] linguagem financeira é específica, como tal o inglês financeiro também o é. E sendo o idioma principal utilizado para a comunicação entre todos, o seu ensino deverá ser efetuado por um profissional

que entenda de ambas as áreas para não haver quaisquer erros sobre vocabulário e gramática específica.» Outra resposta ainda indica que «[é] uma mais valia um professor especializado pois está ainda mais dentro da matéria /Área em causa.», sendo reforçada pela resposta de outro inquirido que indica «Idealmente um professor de inglês que compreenda a fundo a área das finanças empresariais saberá explicar melhor os conceitos e também saberá os conceitos mais importantes ou que se poderão utilizar com maior frequência no "mundo dos negócios".»

De entre os inquiridos que responderam «Não», os motivos prendem-se sobretudo com a existência de unidades curriculares específicas da área financeira, que transmite os conceitos técnicos e, como tal, a unidade curricular de Inglês Financeiro deve centrar-se nas competências linguísticas. De entre as várias respostas, salientamos os seguintes exemplos: «Os conceitos abordados são meramente em termos linguísticos, a aprendizagem desses conceitos de forma técnica está destinado a outras cadeiras.» «Não é necessário ser especialista em Finanças pois para adquirir essa especialização já temos outras cadeiras que servem esse propósito.», «Porque a tarefa do professor é ensinar-nos a expressarmo-nos em inglês e aplicar os conhecimentos que obtemos em outras UC.», e ainda, «no fundo o que lecciona é a língua inglesa, os termos técnicos / específicos devem ser adquiridos nas unidades curriculares específicas de finanças.» De acordo com outro respondente ainda, «[o] professor apenas precisa de ensinar os alunos a expressar-se acerca da matéria de maneira correta em inglês.»

De entre as respostas dadas, apesar de ser mais expressiva a opção que indica a necessidade da especialização por parte do professor, verificamos que os motivos indicados em ambas as opções de resposta são semelhantes e prendem-se sobretudo com a importância do vocabulário técnico e com a correcta expressão e fluência em língua inglesa num contexto específico.

Considerando o contexto laboral actual, foram questionados os alunos relativamente à importância da fluência em língua inglesa, particularmente Inglês Financeiro. De entre as opções «a) Muito importante», «b) Importante», «c) Pouco importante» ou «d) Nada importante», as primeiras duas foram as principais seleccionadas pelos respondentes, sendo que «Muito importante» foi escolhido por

80,8% dos alunos, distribuídos do seguinte modo: 26,5% correspondem a alunos de 2017 e 54,3% a alunos de 2018. A opção «importante» foi selecionada por 18,6% dos respondentes, distribuído entre 7,3% de estudantes de 2017 e 11,3% de estudantes de 2018. Somente 0,7% dos respondentes consideraram «pouco importante» a fluência em língua inglesa. (cf. Gráfico 31)

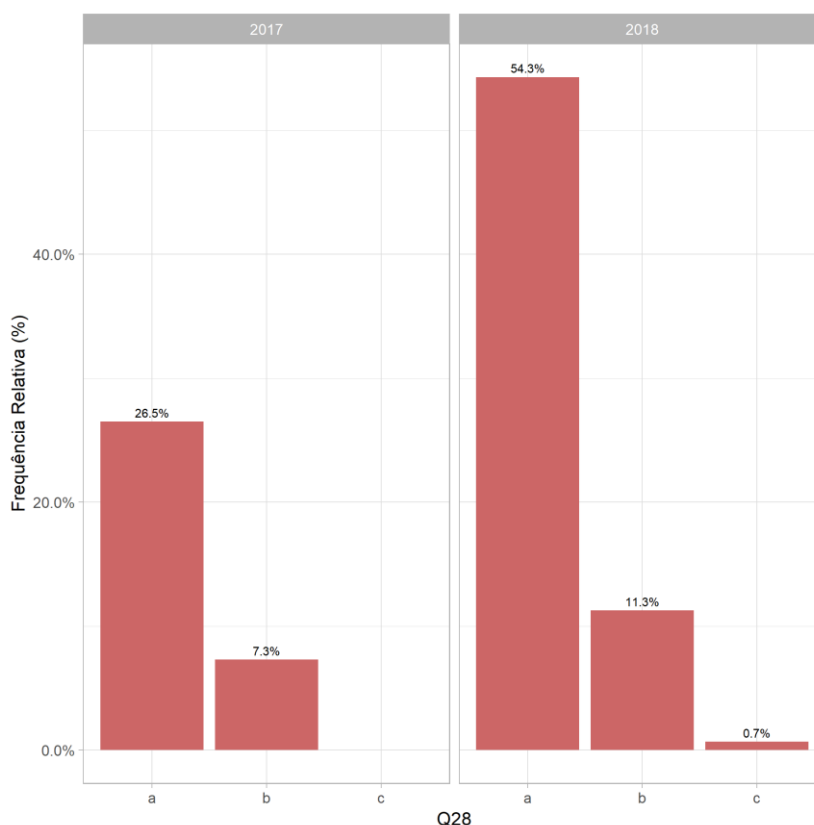


Gráfico 31: Importância da fluência em língua inglesa, em particular de Inglês Financeiro

Estes resultados coincidem e reforçam os resultados obtidos em várias perguntas anteriores, em que os respondentes salientavam a importância da correcta e fluente utilização da língua inglesa para um maior sucesso em termos laborais, sendo assim essencial o ensino-aprendizagem desta disciplina no Ensino Superior e adequada à área de estudo e trabalho específica.

Tentando perceber a frequência do contacto com a língua inglesa por parte dos respondentes, foram questionados se tinham contacto:

- a) Muito frequentemente (todos os dias da semana);
- b) Frequentemente (pelo menos três vezes por semana);
- c) Pouco frequentemente (até duas vezes por semana);
- d) Raramente (menos de uma vez por semana);
- e) Nunca.

De acordo com as respostas dadas (cf. Gráfico 32), percebemos que 39% dos alunos tem um contacto muito frequente com a língua, contactando todos os dias da semana, e aproximadamente 30% contacta com a língua frequentemente, ou seja, pelo menos três vezes por semana.

Um contacto esporádico, com menos de uma vez por semana, é indicado por aproximadamente 14% dos inquiridos.

A distribuição da tipologia de resposta em função do ano do estudante pode ser encontrada com maior detalhe no gráfico infra.

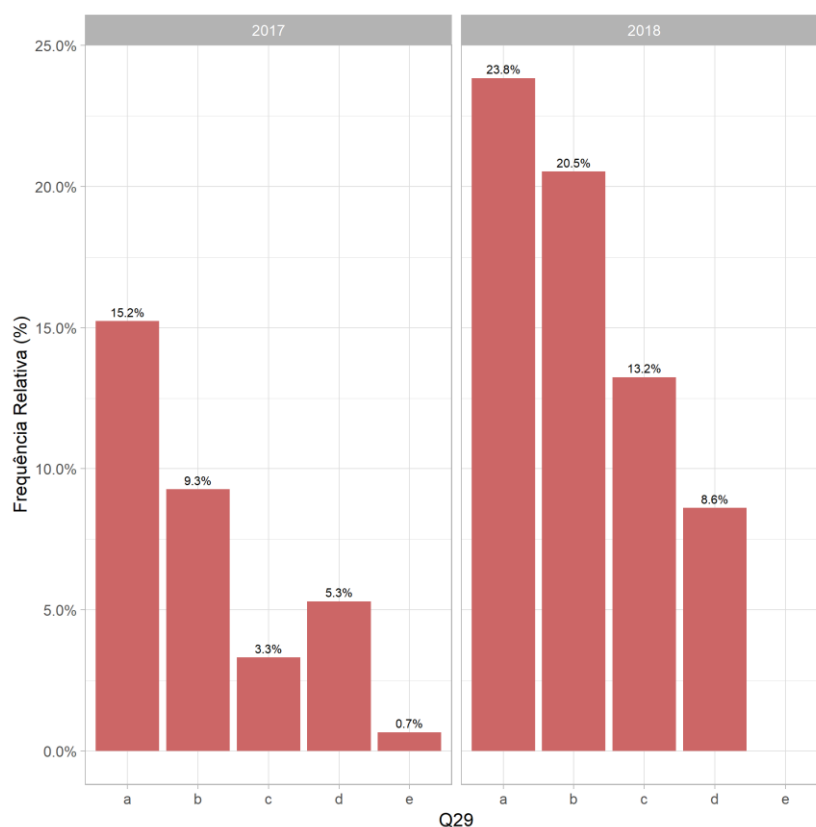


Gráfico 32: Frequência do contacto com a língua inglesa

Com o intuito de analisar as circunstâncias e contextos em que os alunos inquiridos utilizam a língua inglesa, seja geral ou para fins específicos, foram disponibilizadas as seguintes hipóteses de resposta: a) trabalho; b) lazer; c) outra; d) não utiliza.

Assim, face às respostas obtidas, foi possível verificar que a larga maioria, com 81,5% das respostas, utiliza inglês para lazer, correspondendo ao somatório de todas as combinações que incluem a opção de resposta b). Em sequência, 31,1% dos inquiridos afirma utilizar a língua inglesa em contexto laboral, correspondendo ao somatório de todas as combinações que incluem a opção de resposta a). De entre os inquiridos, 6,6% indica que não utiliza a língua inglesa no seu quotidiano, correspondendo ao somatório de todas as combinações que incluem a opção de resposta d). (cf. Gráfico 33)

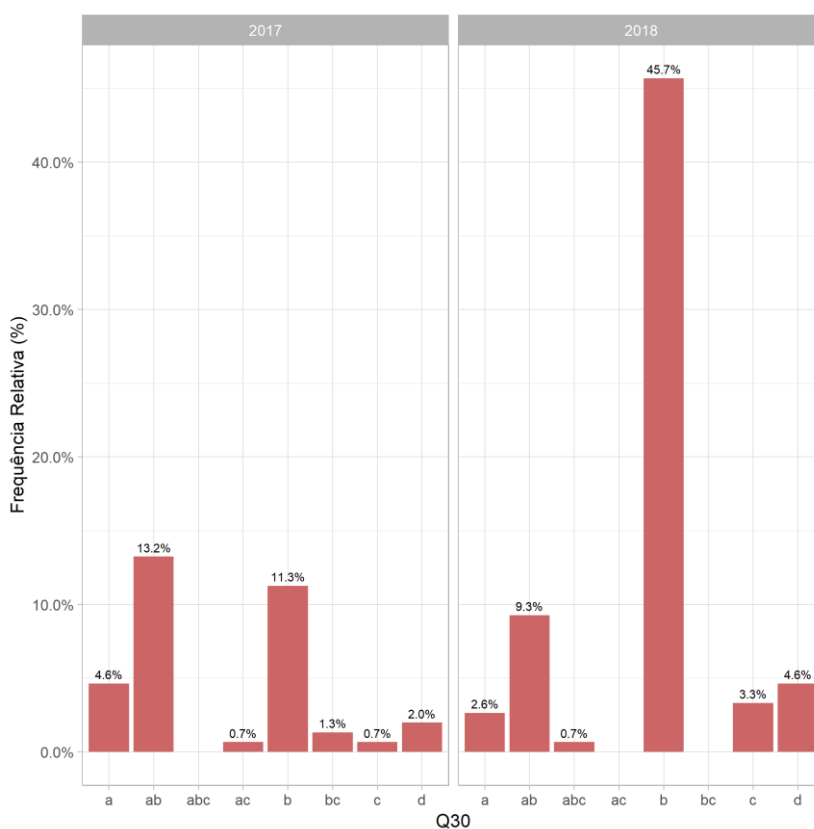


Gráfico 33: Utilização da língua inglesa, geral ou para fins específicos

Quando questionados sobre se no futuro irão utilizar a língua inglesa, especificamente Inglês Financeiro, 99,3% dos inquiridos respondem que utilizarão em trabalho, sendo esta a resposta com maior expressividade, mas também utilizarão em lazer, tendo esta possibilidade reunido 60,3% das respostas (cf. Gráfico 34).

Para efeito da questão anterior foram disponibilizadas as seguintes hipóteses de resposta: a) trabalho; b) lazer; c) outra.

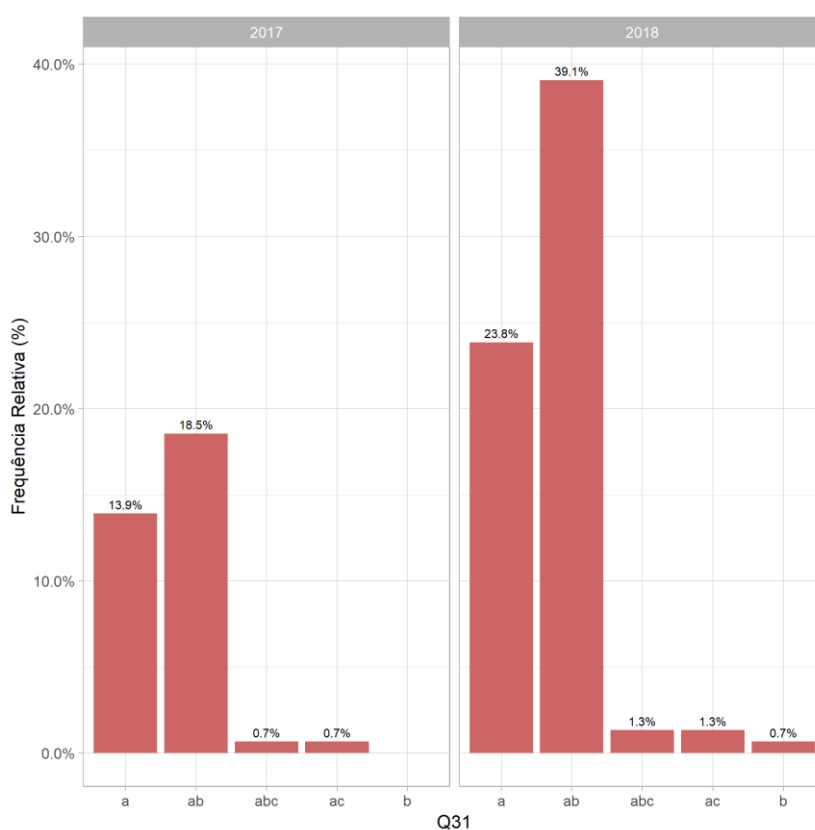


Gráfico 34: Utilização de Inglês Financeiro no futuro

Analisando os dados ao longo do inquérito por questionário verificamos que a utilização de inglês, especificamente Inglês Financeiro, está intrinsecamente ligada ao futuro laboral dos estudantes. Esta é uma preocupação ao longo de todas as respostas, com os estudantes a referirem que a fluência e competência linguísticas serão determinantes para o emprego e sucesso profissional que almejam alcançar.

Analisando os dados sociográficos dos estudantes que responderam ao questionário, verificamos que são maioritariamente do sexo masculino (53,6% dos inquiridos), mas existe um equilíbrio de género significativo, visto que 45,7% dos inquiridos são do sexo feminino (cf. Gráfico 35).

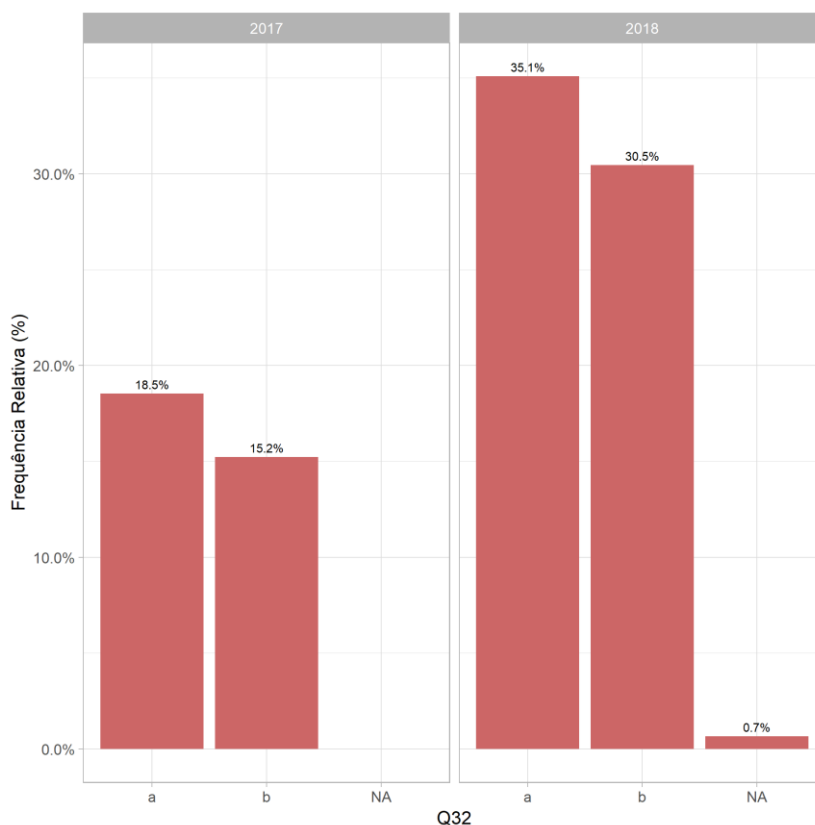


Gráfico 35: Divisão por género dos inquiridos

No que se refere à idade, a maioria dos inquiridos tem entre 18 e 20 anos, conforme se pode verificar no gráfico 36, o que demonstra que os respondentes estão a frequentar os primeiros anos do curso de licenciatura, sendo que fizeram uma transição directa do ensino secundário para o ensino superior.

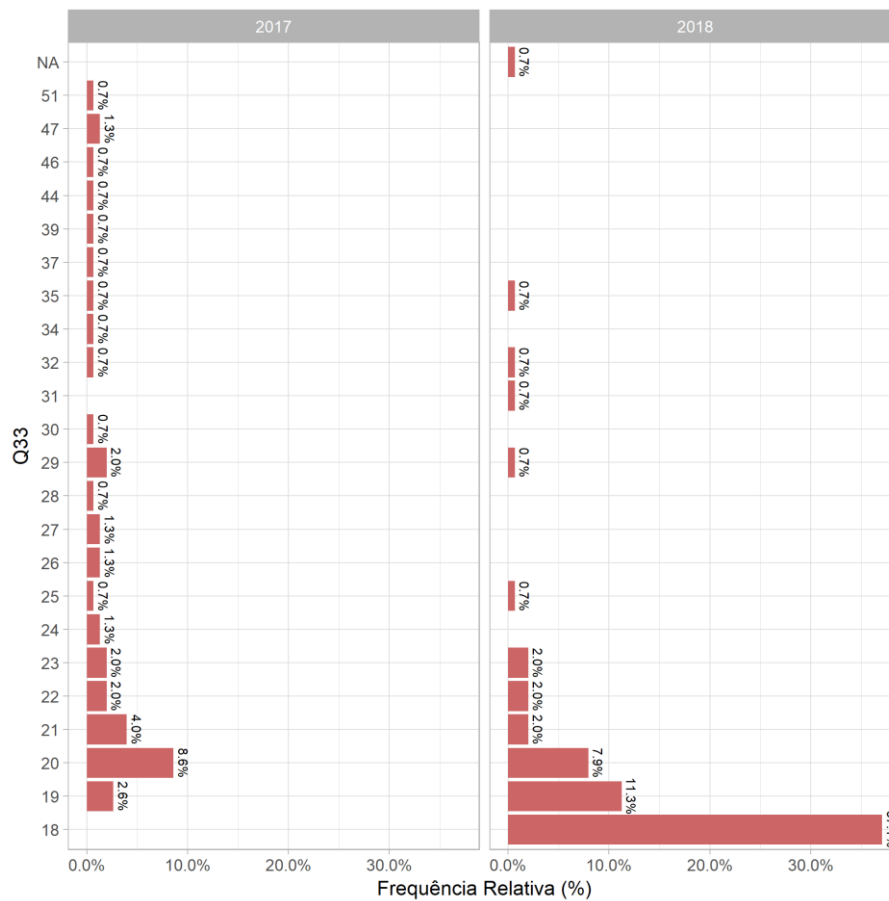


Gráfico 36: Divisão por idade (em anos) dos inquiridos

Os inquiridos são, na sua larga maioria, solteiros (96,7%), sendo que somente 2,6% são casados (cf. Gráfico 37). Considerando os dados anteriores, como sendo a idade dos respondentes, percebemos que é o reflexo de um percurso de vida em que, neste momento, a prioridade é dada à continuação da formação, com o enveredar pelo Ensino Superior, e estabilidade profissional.

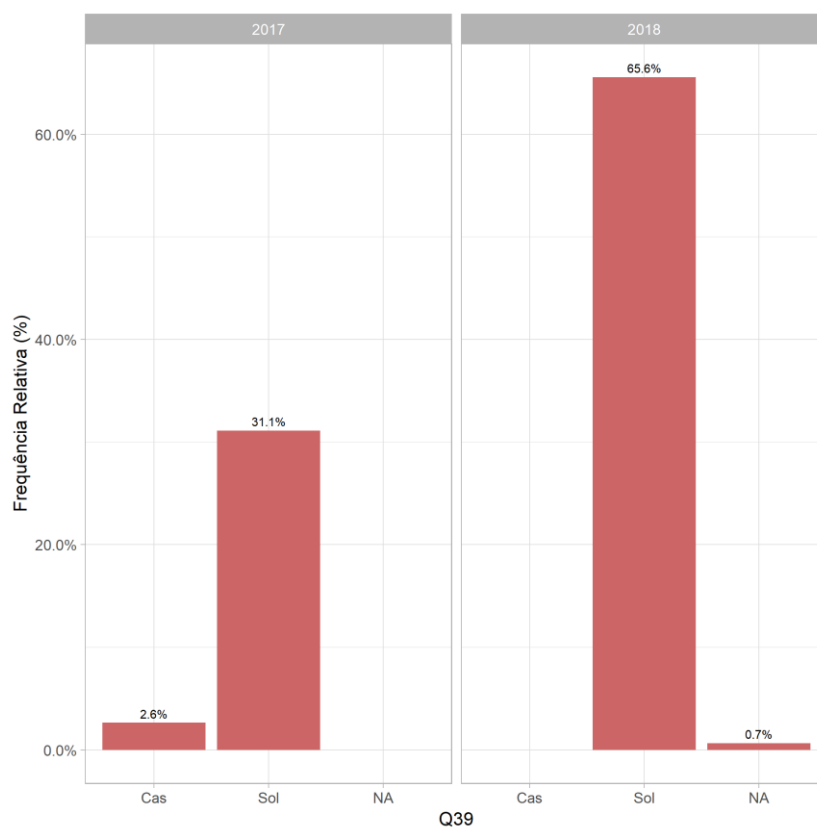


Gráfico 37: Estado civil dos inquiridos

No que se refere à nacionalidade, língua materna e país de origem dos inquiridos, verificamos que a larga maioria tem nacionalidade portuguesa, com aproximadamente 94% das respostas (cf. Gráfico 38), sendo que um valor próximo (94,7% dos inquiridos) tem também português como língua materna (cf. Gráfico 39) e que 91,4% é originário de Portugal (cf. Gráfico 40).

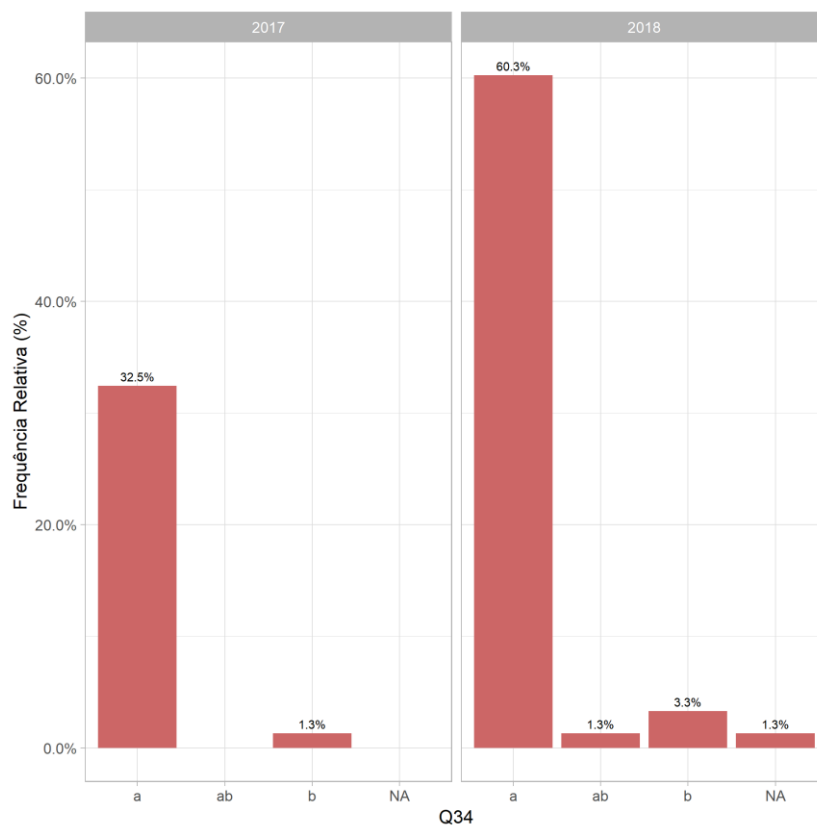


Gráfico 38: Divisão nacionalidade dos inquiridos

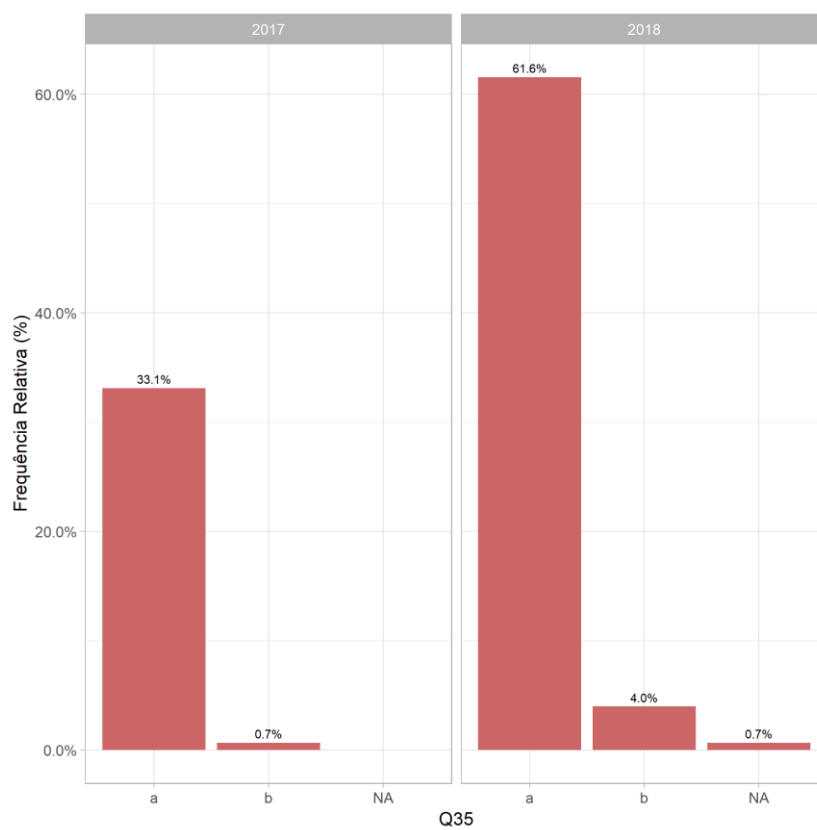


Gráfico 39: Divisão por língua materna dos inquiridos

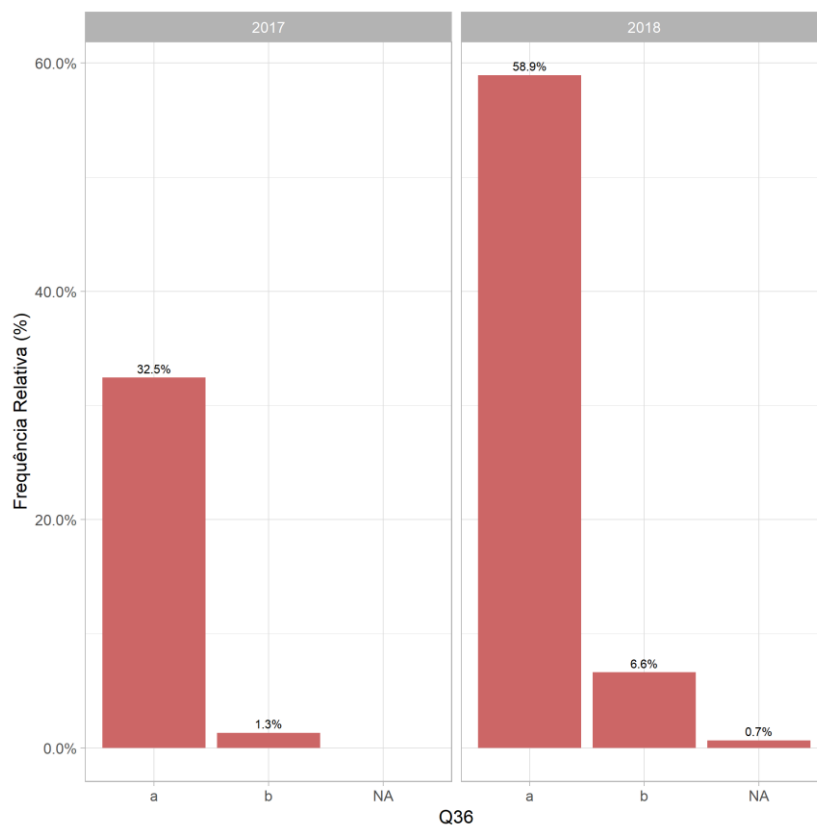


Gráfico 40: Divisão por país de origem dos inquiridos

Analisando os dados relativos à ascendência dos inquiridos, verificamos que a larga maioria tem ambos os progenitores com nacionalidade portuguesa, num total de cerca de 70% (cf. Gráfico 41). Os restantes inquiridos têm progenitores com origens diversas, sendo que os PALOP são os países mais representados.

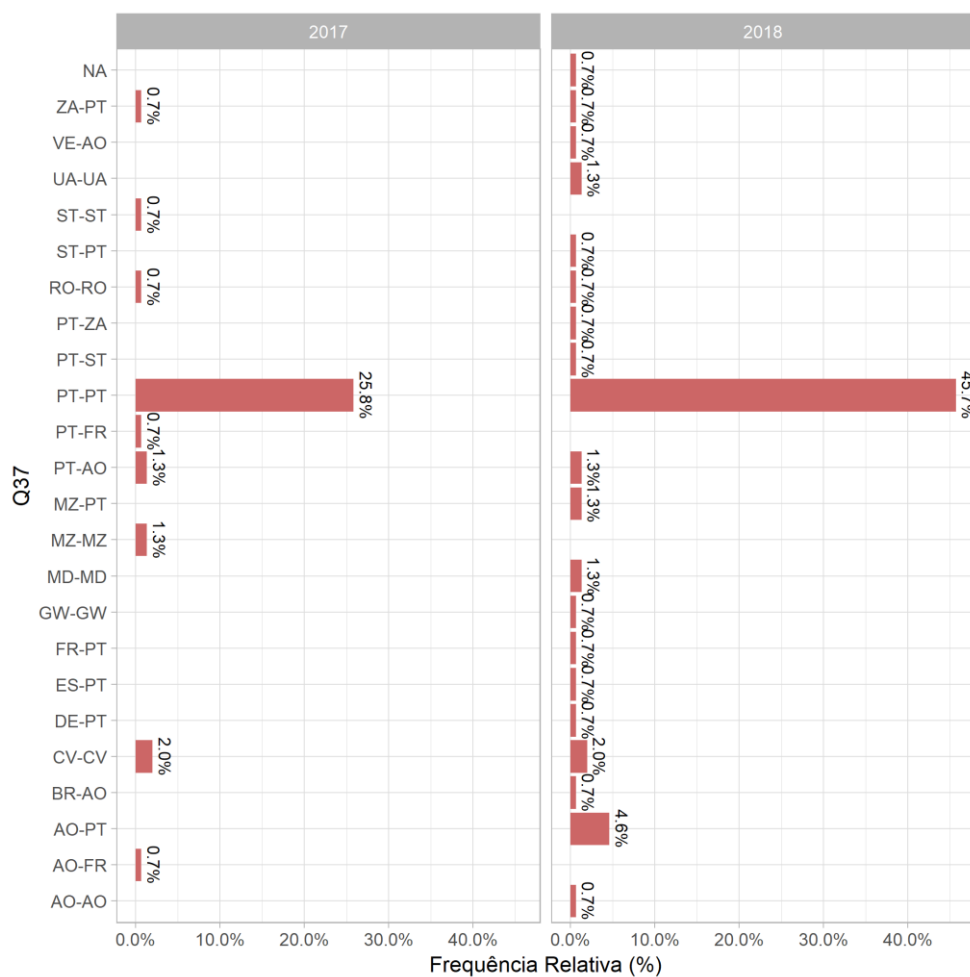


Gráfico 41: Divisão por país de origem dos progenitores dos inquiridos

Passando a uma análise da situação profissional dos inquiridos foram disponibilizadas as seguintes hipóteses de resposta: a) estudante; b) trabalhador por conta de outrem; c) trabalhador por conta própria; d) desempregado; e) reformado; f) outra.

A análise do gráfico 42 permite verificar que 70,9% dos inquiridos apenas desenvolvem atividade enquanto estudantes, sendo que aproximadamente 22% são trabalhadores por conta de outrem.

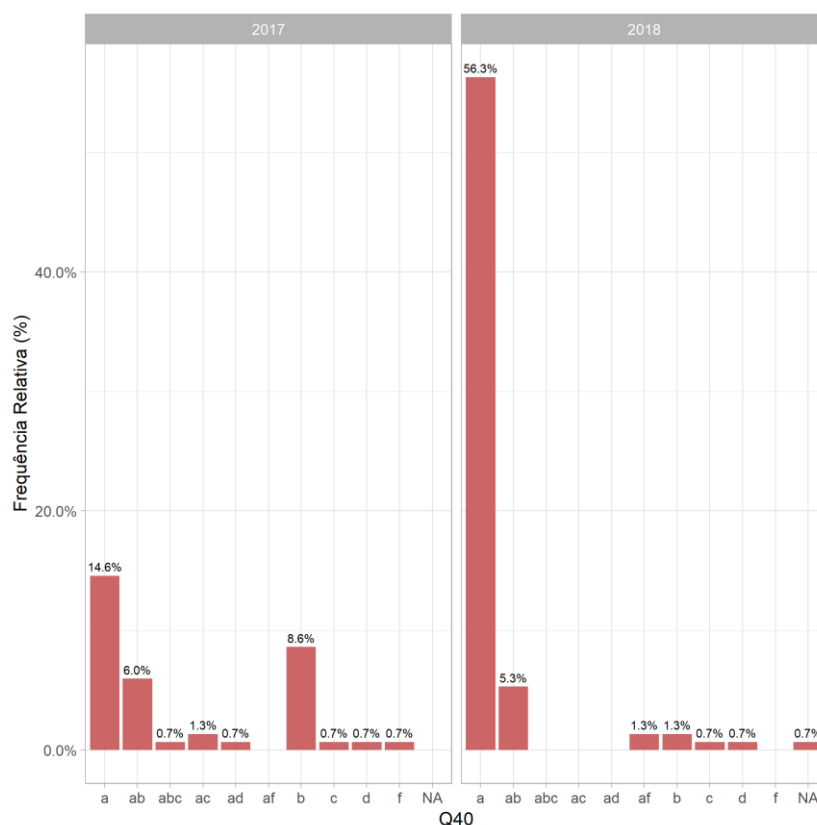


Gráfico 42: Situação na profissão dos inquiridos

Fazendo uma análise conjunta com os dados recolhidos através das respostas às questões anteriores, verificamos que os inquiridos são jovens, solteiros e dedicam-se exclusivamente ao curso de licenciatura que estão a efectuar. As suas principais preocupação e motivação com a aprendizagem de língua inglesa para fins específicos, no caso, Inglês Financeiro, prendem-se com a sua utilização no futuro, sendo uma ferramenta para mais e melhores oportunidades profissionais.

### 5.1.3. Caracterização dos professores de língua para fins específicos

Poder-se-ia argumentar que a população que compõe a amostra para este questionário não é em número muito significativo, mas a autora considera que apesar do número reduzido, este grupo é de uma importância fundamental para este trabalho de investigação. Considerando os cursos ministrados no Instituto Superior de

Contabilidade e Administração de Lisboa (ISCAL), Contabilidade e Administração, Finanças Empresarias, Gestão, Comércio e Negócios Internacionais e Solicitadoria, se considerarmos o 1º ciclo, em causa neste projecto, bem como os respectivos planos de estudos, o corpo docente deste Instituto é composto por professores e profissionais com diferentes valências e pertencentes a diferentes áreas de conhecimento. Sendo as actividades desenvolvidas pelo ISCAL pautadas pelos valores de excelência do ensino e excelência da investigação e desenvolvimento, um corpo docente vasto e multidisciplinar é essencial para a obtenção dos seus objectivos.

A subárea de Línguas, a que pertencem os professores de Inglês para Fins Específicos, faz parte da área de Ciências da Informação e da Comunicação.

No que se refere aos professores de Inglês para Fins Específicos, o corpo docente é composto por professoras e professores com uma formação académica centrada nas Humanidades. Todos os professores possuem uma licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, nas variantes de Inglês/Alemão e Inglês/Português. No que se refere à área do mestrado, o Ensino de Inglês é a que mais se destaca. No sentido da formação contínua e qualificação do seu corpo docente, o ISCAL incentiva os seus professores a completarem o 3º ciclo; dois professores da subárea de Línguas já completaram o seu doutoramento e especializaram-se em Linguística e em Ciências da Educação – Inglês. Todos os professores da área estão inscritos em doutoramentos ou pós-doutoramentos.

Esta é uma equipa jovem, com idades compreendidas entre os 31 e os 58 anos, e com uma vasta experiência de leccionação, não só no que se refere a Inglês Geral, mas também Inglês para Fins Específicos. Para além de leccionarem no ISCAL, estes professores dão formação na área de Inglês para Fins Específicos em empresas e realizam traduções técnicas e não-técnicas.

Os programas e materiais utilizados nas diferentes unidades curriculares leccionadas foram concebidos e adaptados pelos professores responsáveis pelas unidades curriculares e os professores que as leccionam, em colaboração. Anualmente é feita uma revisão do programa e do material e procede-se à actualização de bibliografia e materiais de acordo com as necessidades percebidas durante a experiência do ano anterior. As unidades curriculares que os respondentes leccionam

são: Inglês de Negócios e do Relato Financeiro (curso de Contabilidade), Inglês Financeiro (curso de Finanças Empresariais), Português para Estrangeiros (Erasmus), Metodologias de Investigação, Inglês de Negócios I e Inglês de Negócios II (Comércio e Negócios Internacionais, Business English (Erasmus) e até ao ano lectivo 2017/2018, Inglês Jurídico I e Inglês Jurídico II (curso de Solicitadoria).

#### **5.1.4. Inquérito por Questionário: professores de língua para fins específicos**

Com o objectivo de perceber quais as percepções dos professores de Inglês para Fins Específicos relativamente às necessidades de aprendizagem dos alunos, nomeadamente dos estudantes dos cursos de licenciatura em Contabilidade e em Finanças, foi realizado um inquérito por questionário que foi preenchido *online* pelos professores do Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa (ISCAL). Foram realizados questionários aos 5 professores actualmente em funções e a análise revelou-nos dados importantes para o nosso estudo. Para a análise das respostas fornecidas pelos professores, foi utilizado o *software* de análise estatística R.

O corpo docente é composto por 60% de mulheres e 40% de homens (cf. Gráfico 43 em que «a» representa «Masculino» e «b» representa «Feminino»), todos de nacionalidade portuguesa e com idades compreendidas entre os 31 e os 58 anos.

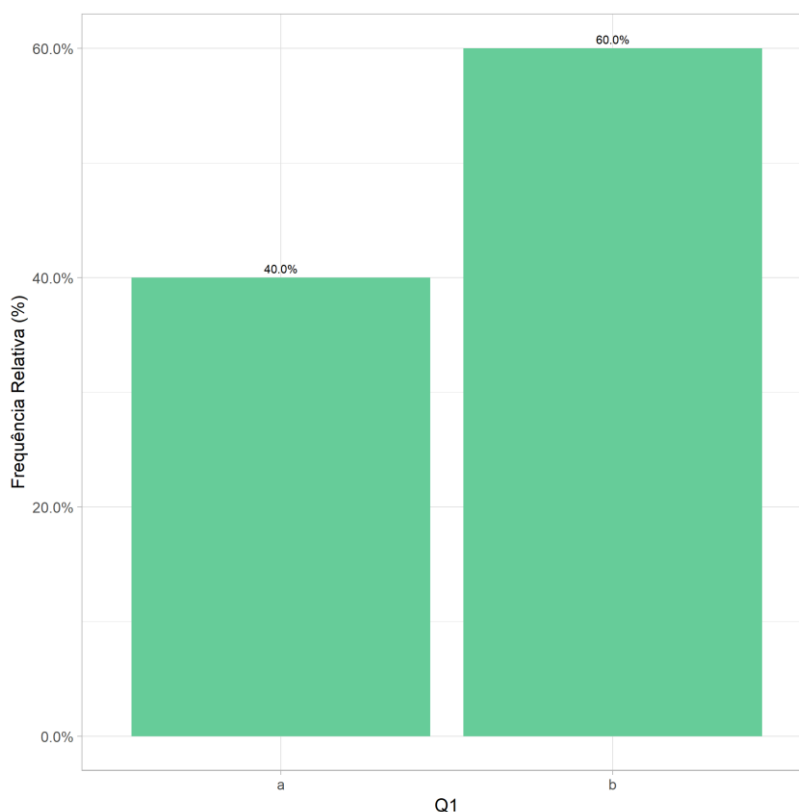


Gráfico 43: Divisão por gênero dos professores de Inglês para Fins Específicos

São profissionais muito experientes, tendo o menos experiente 8 anos de experiência de leccionação e o mais experiente 36 anos de experiência de ensino.

No que se refere à sua formação acadêmica, 80% dos inquiridos são licenciados em Línguas e Literaturas Modernas, sendo que 50% são da variante Inglês/Alemão e 25% da variante Inglês/Português e 25% dos respondentes não indicam a variante. 20% dos professores possuem licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas, variante de Estudos Ingleses e Alemães. Após a realização da licenciatura, 80% dos professores respondentes prosseguiram os seus estudos superiores com a realização de um mestrado, sendo que dois deles tinham como principal temática o ensino de Inglês. 40% dos professores, após a realização do mestrado, continuaram ainda para doutoramento, tendo um deles esta especialização em Linguística e outro em Ciências da Educação – Inglês.

As unidades curriculares lecionadas pelos professores respondentes são: Inglês de Negócios e do Relato Financeiro, Inglês para Finanças, Português para Estrangeiros, Metodologias de Investigação, Inglês de Negócios, Inglês Financeiro e ainda Business English.

No que se refere à formação específica dos professores para leccionar as unidades curriculares mencionadas, 80% indicam que não tinham. (cf. Gráfico 44)

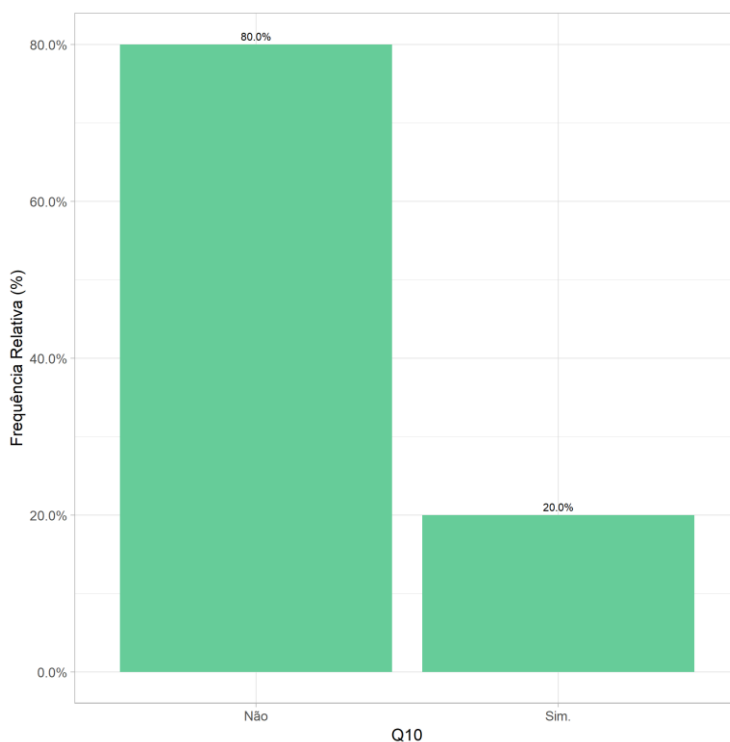


Gráfico 44: Formação específica para leccionar as unidades curriculares

Relativamente à formação específica para a leccionação de Inglês para Fins Específicos, 80% dos professores indica não ter recebido, sendo que somente 20% do corpo docente referiu a existência de formação específica (cf. Gráfico 45).

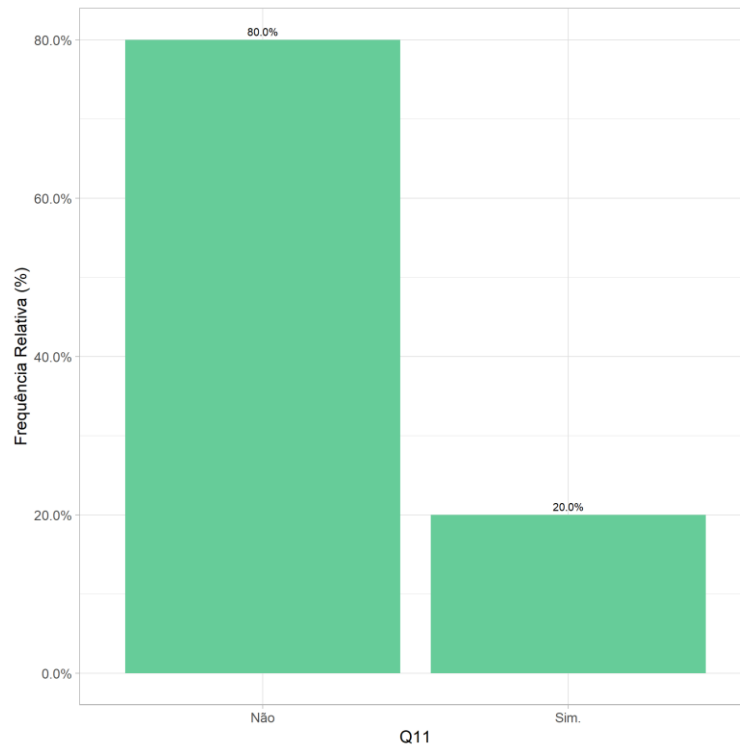


Gráfico 45: Formação específica para leccionar as unidades curriculares.

No que se refere à experiência anterior de leccionação em Inglês para Fins Específicos, a maioria não tinha experiência, mas 40% dos respondentes indica experiências anteriores em leccionação de Inglês Empresarial em diversas empresas, bem como aulas particulares de Inglês para Fins Específicos a pessoas de diversas áreas profissionais como sendo Economia, Enfermagem e Engenharia Química. (cf. Gráfico 46)

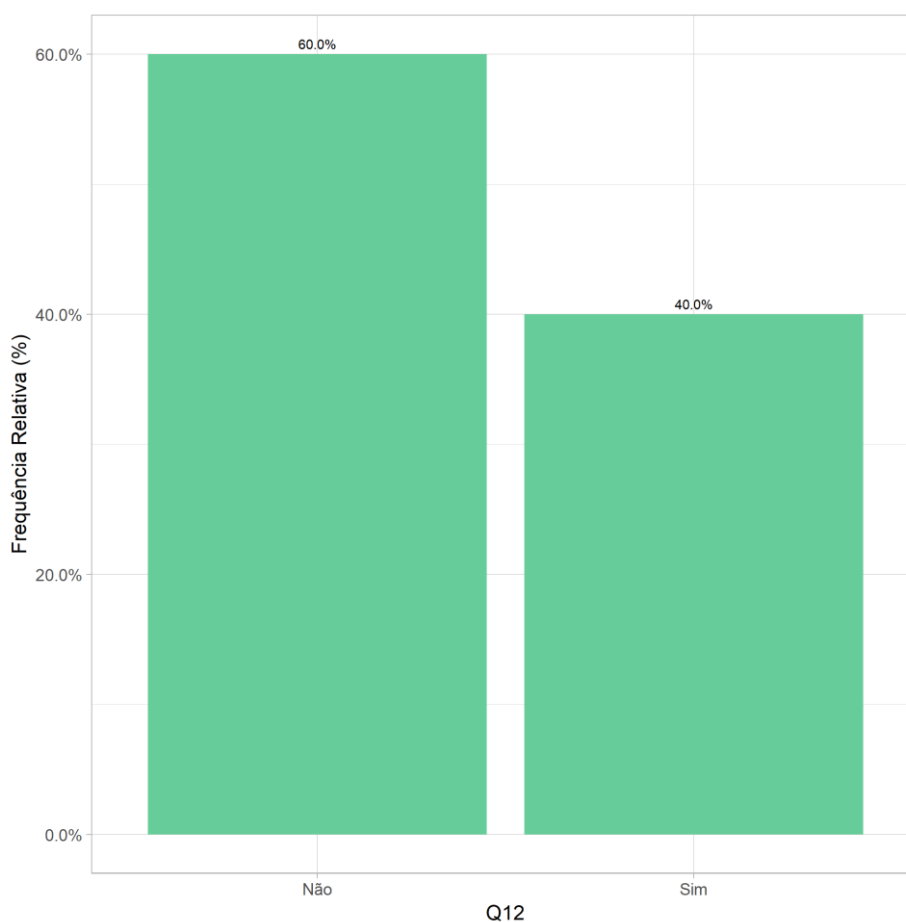


Gráfico 46: Experiência anterior na lecionação de inglês para fins específicos

Quando questionados se consideram relevante a existência de unidades curriculares de inglês para fins específicos ao nível do ensino superior, são unânimes em considerar que é relevante. Esta relevância prende-se sobretudo com uma mais-valia profissional dos alunos. Nas palavras dos inquiridos: «As línguas para fins específicos são sempre uma mais-valia para os futuros profissionais independentemente da língua e da área de especialidade.» e «Permitem aos alunos sentirem-se mais seguros quando tiverem de comunicar em Inglês no âmbito da sua atividade profissional.»

Fazendo uma comparação entre o inglês geral e o inglês para fins específico, é novamente unânime entre todos os inquiridos que existem diferenças entre eles. De acordo com os inquiridos, «[o] inglês geral foca-se na aprendizagem geral da língua, utilizando o corpus gramatical comum, mas recorrendo a situações e a vocabulário do dia-a-dia, enquanto o inglês para fins específicos, ainda que baseado no mesmo corpus

gramatical, foca-se muito mais no vocabulário e situações específicas da área técnica» e «[a] leccionação de Inglês para Fins Específicos abarca temáticas directamente relacionadas com a actividade profissional dos formandos, pelo que os materiais a utilizar devem ser seleccionados de forma a estabelecer pontes com a área em questão». Um dos inquiridos acrescenta ainda que «[a] terminologia é uma área fundamental no ensino de línguas para fins específicos», sendo essencial a adequação ao contexto e conteúdo das unidades curriculares leccionadas, como refere um dos respondentes: «[o] léxico, as funções de linguagem e demais atos de comunicação têm de ser específicos, adequados aos conteúdos das demais unidades curriculares».

Quando questionados sobre a forma de preparação para leccionar as unidades curriculares, os professores revelam-nos a utilização de várias estratégias, desde a frequência de cursos de formação específicos, como uma estratégia de preparação auto-didacta, como refere um dos inquiridos: «Estudei o léxico, li textos na imprensa especializada e tornei-me assinante de algumas publicações ou visitante regular de *websites* sobre economia».

No que se refere às dificuldades sentidas aquando do início do ensino de inglês para fins específicos, 40% dos professores indicam que não sentiram dificuldades (cf. Gráfico 47, onde «a» representa «sim» e «b» representa «não») pois realizaram preparação prévia e também, nas palavras dos mesmos, porque «Trata-se de um processo fluído, de intercâmbio de experiências entre docente e discentes, em que o docente adquire conhecimento *a priori* que depois é expandida com «ajuda» dos discentes e de pesquisas levadas a cabo no decurso do semestre lectivo.»

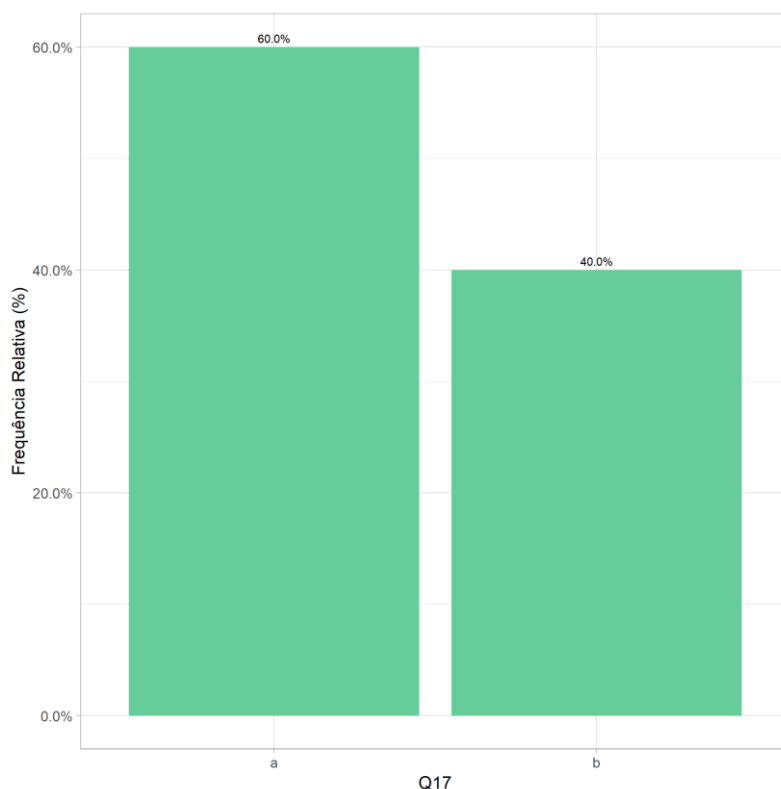


Gráfico 47: Dificuldades sentidas na leccionação de inglês para fins específicos

Os restantes professores depararam-se com dificuldades sobretudo no que se refere ao vocabulário e às temáticas. Nas palavras dos respondentes: «Tratavam-se de áreas novas para mim do ponto de vista dos conteúdos a trabalhar, pelo que foi necessário algum tempo de familiarização com as temáticas» e ainda «[a] minha experiência anterior era no domínio do ensino de Inglês geral. Foi necessário alargar o léxico e perceber os contextos reais em que o inglês específico é usado.»

Quando questionados se consideram que os estudantes beneficiam da existência da unidade curricular de inglês para fins específicos, todos os professores estão de acordo, indicando que é benéfico para os discentes. Os principais motivos para esta resposta, sem margem para dúvidas, estão, novamente, relacionados com o futuro profissional dos alunos. Nas palavras dos respondentes, «(...)sendo o inglês uma língua franca no mundo dos negócios, é fundamental que os futuros profissionais a dominem.», chegando um dos respondentes a afirmar que «É absolutamente fundamental. A maioria das empresas inclui o conhecimento de língua inglesa como factor eliminatório nos processos de selecção, já que a comunicação empresarial tem

vindo, de alguns anos a esta parte, a globalizar-se cada vez mais e o inglês funciona como uma quasi-Lingua Franca.»

Passando a uma análise das competências dos estudantes (cf. Gráfico 48 onde «a» representa «sim» e «b» representa «não»), 40% dos professores respondentes acreditam que os estudantes não possuem as competências necessárias para a aprendizagem de inglês para fins específicos, indicando que «[p]or vezes, faltam-lhes bases em termos de inglês geral, o que dificulta a aprendizagem do inglês para fins específicos» bem como «[a] pesar de uma parte dos alunos ter estas competências de aprendizagem bem desenvolvidas, uma boa parte sente dificuldades em comunicar em Inglês em situações do quotidiano, o que dificulta o trabalho de temas e situações mais específicos». Contrariamente a esta percepção, 60% dos professores respondentes indicam que os alunos têm as competências necessárias, indicando que «Na maioria dos casos, sim. O sistema de ensino secundário proporciona conhecimentos de nível intermédio que permitem a aprendizagem sem grandes dificuldades. No entanto, ainda há muitos discentes que beneficiariam de um curso introdutório (inglês geral) antes de frequentarem UCs de inglês para fins específicos.»

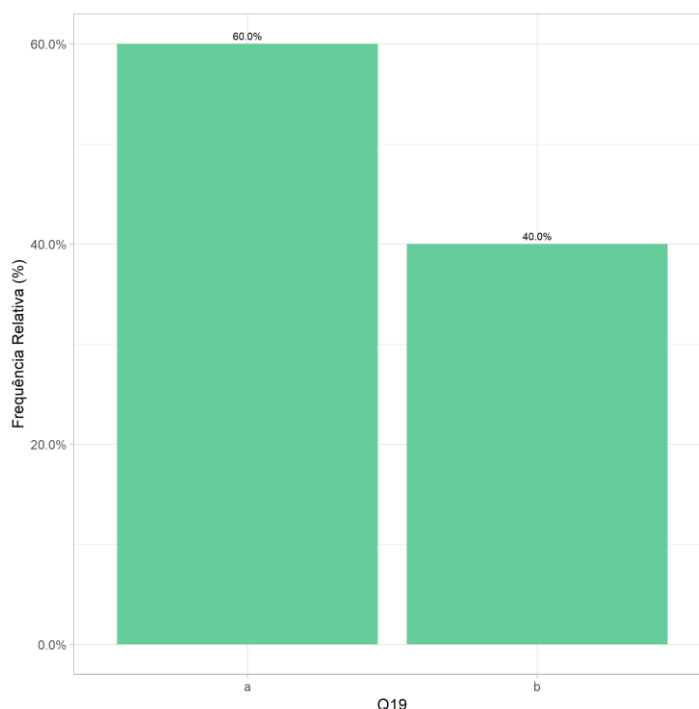


Gráfico 48: Competências dos estudantes para aprendizagem de inglês para fins específicos

No que se refere às principais necessidades que identificam nos estudantes em termos de inglês para fins específicos, os professores indicam sobretudo terminologia e vocabulário, com destaque para «[a]lguma falta de flexibilidade intelectual para estabelecerem relações entre elementos de diferentes campos culturais e algum conservadorismo.»

Sobre a percepção dos próprios alunos relativamente às suas necessidades, as opiniões dos professores dividem-se, com 40% a considerar que os alunos têm consciência da situação e 60% a considerar que não têm (cf. Gráfico 49 onde «a» representa «sim» e «b» representa «não»).

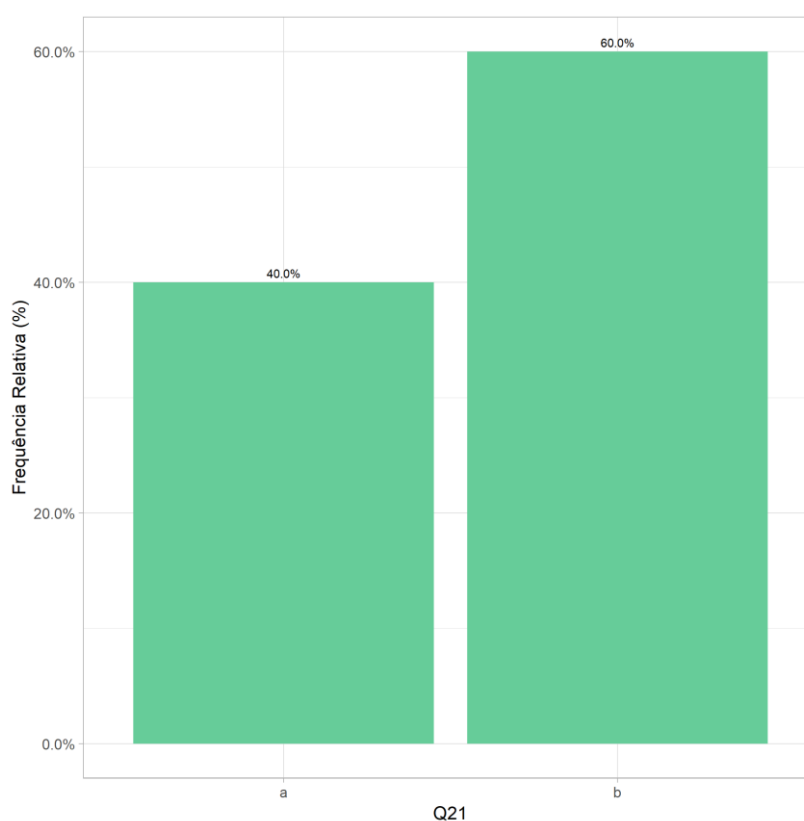


Gráfico 49: Percepção dos estudantes relativamente às suas necessidades em termos de inglês para fins específicos

De entre os professores que consideram que os alunos têm percepção das suas necessidades, destaca-se a resposta: «Através da disseminação de programação televisiva/vídeos online/filmes/séries, etc., que muitas vezes se focam nas áreas técnicas que os discentes estão a aprofundar, os mesmos têm, na generalidade, uma

noção aproximada daquilo que lhes será pedido». Outro professor ainda, indica que os discentes «[c]onhecem os requisitos do ponto de vista da língua para operar no mundo global». De entre os professores que defendem o contrário, ou seja, consideram que os estudantes não têm a percepção das suas necessidades em termos de inglês para fins específicos, destacam-se as respostas: «Uma boa parte parece não reconhecer a utilidade prática da aprendizagem de Inglês» e «Muitas vezes, desconhecem a diferença entre a aprendizagem de uma língua geral e a aprendizagem de uma língua para fins específicos.»

Passando a uma análise sobre a adequação do programa de inglês para fins específicos às necessidades dos alunos na sua vida profissional futura, 80% dos professores respondentes indica que está adequado, sendo somente 20% que considera não estar adequado por necessitar de «actualizações à semelhança e em linha com a área específica» (cf. Gráfico 50 onde «a» representa «sim» e «b» representa «não»). De entre os professores que consideram que o programa de inglês para fins específicos está adequado, a justificação é sobretudo «porque abrange as áreas que serão fundamentais para eles quando entrarem na profissão.»

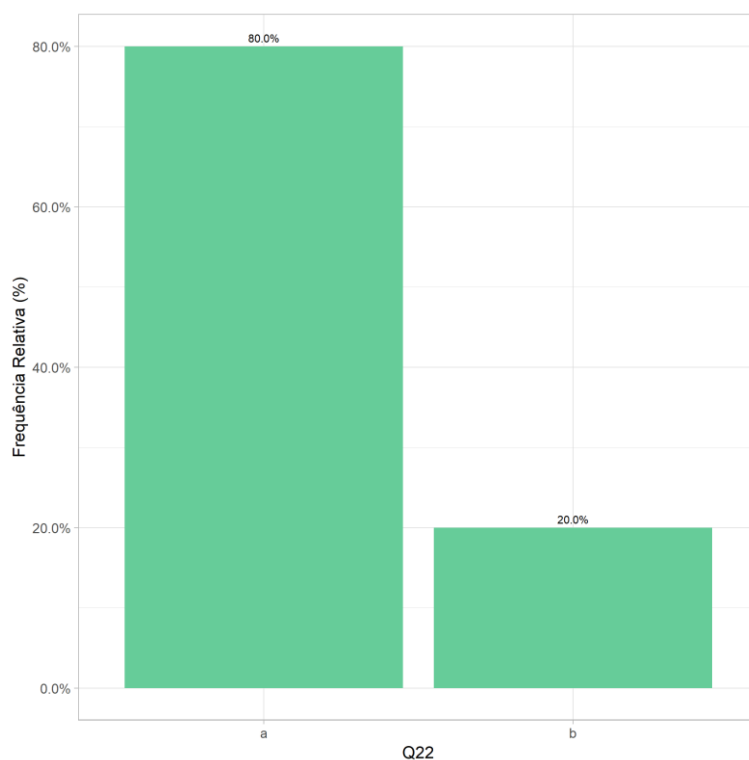


Gráfico 50: Adequação do programa de inglês para fins específicos às necessidades dos alunos na vida profissional futura

No que se refere aos materiais utilizados na leccionação da unidade curricular, as respostas variam, com os professores a indicarem manuais de trabalho, materiais produzidos pelos próprios e artigos e textos da imprensa.

Ainda relativamente aos materiais, quando questionados sobre se consideram que existe diversidade de materiais, designadamente manuais escolares, para a leccionação de inglês para fins específicos, os professores indicam maioritariamente que sim, que «na área de inglês de negócios há, de facto, muito material pedagógico disponível», salientando que, «[t]odavia, a oferta é tão vasta que se torna necessário estar sempre a fazer triagens.» No que se refere aos materiais que devem ser usados, todos os inquiridos são unânimes em seleccionar «Materiais autênticos com tratamento didáctico.» A principal razão, de acordo com um dos professores, é que «[o]s materiais autênticos remetem para a realidade do mundo corporativo, que é aquela em que os estudantes se vão inserir profissionalmente. A didatização destes materiais torna-os mais inteligíveis e «treina» as capacidades dos estudantes para competentemente assumirem o seu papel profissional, num futuro próximo» e ainda «o contacto com materiais autênticos permite uma aproximação a situações de comunicação reais e o seu tratamento didáctico faz com que, desejavelmente, se tornem mais úteis para os alunos.»

Outra questão colocada prende-se com a tipologia de exercícios utilizados com maior frequência. De entre as várias possibilidades, destacam-se os exercícios de preenchimento de espaços, de interpretação e ainda exercícios de expansão vocabular.

Para avaliação de qual a tipologia de exercícios que têm melhor aceitação e resultados no ensino-aprendizagem em inglês para fins específicos, os professores indicam sobretudo «preenchimento de espaços, perguntas de interpretação», «Debate, leitura e interpretação», «Trabalho de projeto com apresentação oral» e ainda «exercícios de expansão vocabular e de interação em pequenos grupos».

No que se refere à avaliação dos estudantes nas diferentes unidades curriculares leccionadas, os professores utilizam sobretudo avaliação contínua, com testes em aula, apresentação de trabalhos e participação efectiva em aula.

### **5.1.5. Caracterização dos professores de ciências empresariais**

O Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa (ISCAL) é uma das unidades orgânicas que compõem o Instituto Politécnico de Lisboa (IPL). Pela sua natureza de instituto politécnico público, o ISCAL valoriza, simultaneamente, a vertente académica e a experiência profissional. Como tal, o ISCAL procura incluir no seu corpo docente professores e profissionais com elevada competência nas diferentes áreas de conhecimento e com experiência confirmada em empresas e associações profissionais na área dos cursos e das unidades curriculares que leccionam. Esta dupla valência contribui para a colaboração próxima entre a academia e o mundo do trabalho e releva-se uma importante mais-valia para os estudantes que têm oportunidade de aprender com o professor e o profissional.

Considerando a oferta curricular do ISCAL, concentrando-se esta numa formação técnica e altamente especializada nas áreas de Contabilidade e Administração, Finanças Empresariais, Gestão, Comércio e Negócios Internacionais e Solicitadoria, os docentes possuem um profundo conhecimento de ciências empresariais que transmitem aos estudantes numa proveitosa relação de ensino-aprendizagem.

O grupo de respondentes, não sendo particularmente expressivo, apresenta uma razoável representatividade da oferta formativa no ISCAL. Este grupo é composto por professores e professoras, com diferentes percursos académicos e com especializações díspares. Todos têm uma vasta experiência de ensino, sendo que alguns dos docentes conjugam a leccionação com uma actividade empresarial, conferindo-lhes assim um conhecimento aprofundado e actual e do mundo laboral e do tecido empresarial português e internacional.

### **5.1.6. Inquérito por Questionário: professores de ciências empresariais**

Com o objectivo de perceber quais as percepções dos professores de várias disciplinas e áreas de conhecimento relativamente às necessidades de aprendizagem

dos alunos, nomeadamente dos alunos dos cursos de licenciatura em Contabilidade e Finanças, foi realizado um inquérito por questionário. Este inquérito foi preenchido *online* pelos professores do Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa (ISCAL). Foram realizados questionários a 5 professores, docentes de várias unidades curriculares, actualmente em funções.

De entre os respondentes, 40% são mulheres (indicação «b» no gráfico 1 infra) e 60% homens (indicação «a» no gráfico 1 infra).

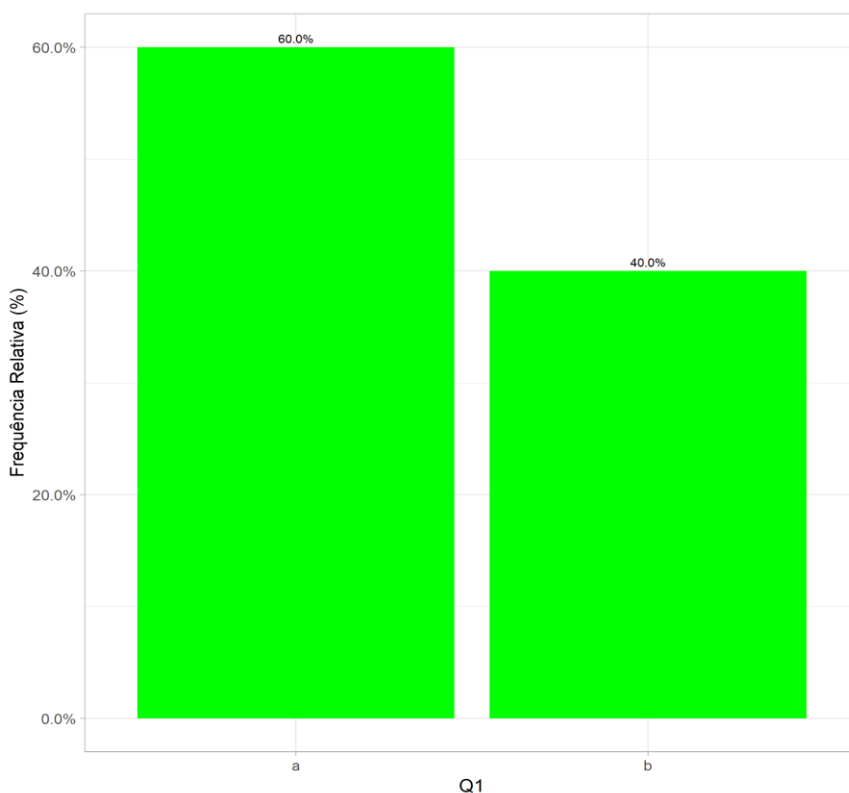


Gráfico 51: Divisão por género dos professores respondentes.

Todos os respondentes têm nacionalidade portuguesa e idades compreendidas entre os 35 e os 43 anos.

No que se refere ao estado civil, 60% dos inquiridos são casados (representado por «a» no gráfico 2 infra) e 40% são solteiros (representado por «b» no gráfico 52 infra).

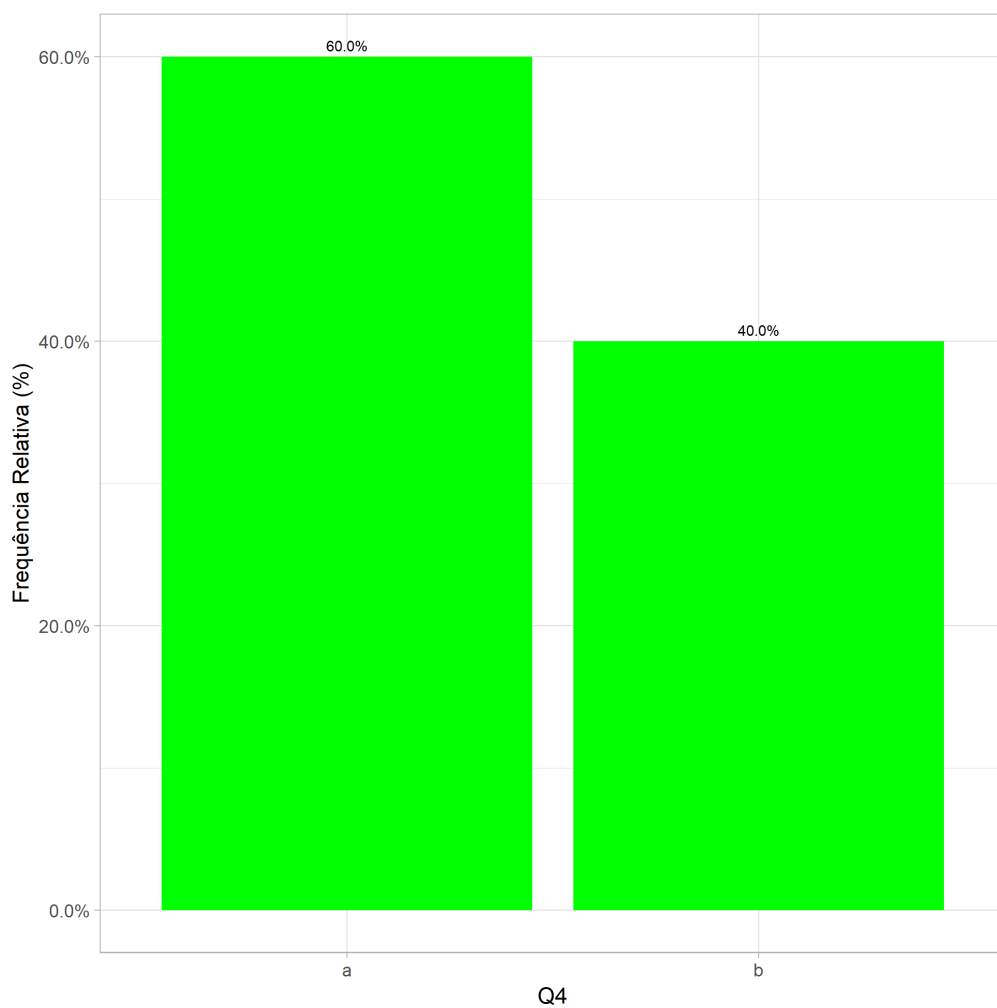


Gráfico 52: Divisão por estado civil dos professores respondentes.

A sua experiência de leccionação é vasta, com experiências de ensino dos 7 aos 15 anos (cf. Gráfico 53).

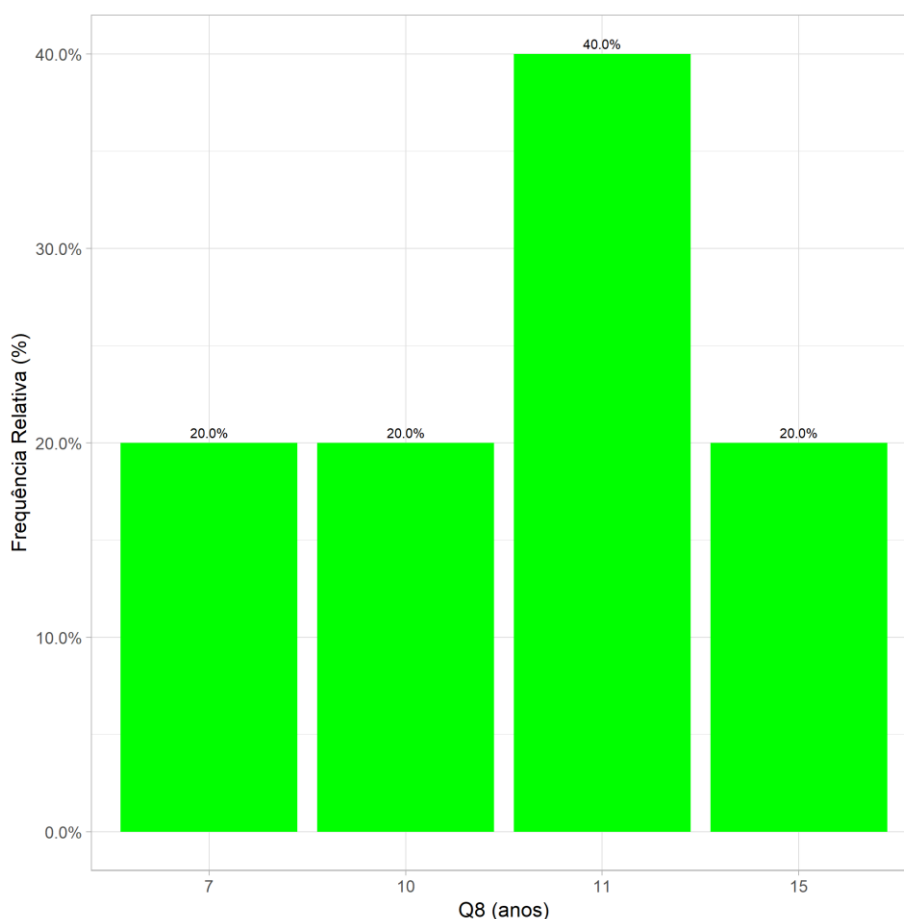


Gráfico 53: Anos de experiência em leccionação dos professores respondentes.

No que se refere à sua formação académica, todos possuem uma licenciatura, sendo que dois dos inquiridos são licenciados em Contabilidade, outros dois em Contabilidade e Administração e um deles em Auditoria. Igualmente, todos os respondentes realizaram um mestrado, sendo três deles em Gestão e restantes em Contabilidade. No que concerne o doutoramento, um dos professores atingiu já este grau académico, sendo especializado em Economia e Empresa.

As unidades curriculares que leccionam são: Contabilidade Financeira, Contabilidade Financeira Intermédia, Contabilidade das Operações Especiais, Contabilidade Financeira Avançada II, Relato Empresarial, Projecto de Simulação aplicado à Gestão (PSAG), Logística, Gestão de Operações, Projeto de Simulação Empresarial, Introdução à Contabilidade e Normas Internacionais de Contabilidade.

No que se refere à formação específica dos professores para leccionar as unidades curriculares mencionadas, 60% referem que não receberam formação específica, mas 40% referem que sim, nomeadamente na licenciatura que completaram.

Quando questionados se consideram relevante a existência de unidades curriculares de inglês para fins específicos ao nível do ensino superior, são unânimes em considerar que é relevante, embora somente metade dos respondentes indique que utiliza a língua inglesa nas aulas que lecciona. Contudo, ao serem questionados sobre as circunstâncias em que utilizam inglês nas suas aulas, três dos professores mencionam a bibliografia recomendada em inglês e três dos professores mencionam os termos técnicos/especializados, sendo também importante a utilização de material em inglês.

Foi igualmente colocada aos professores respondentes a questão se as unidades curriculares do curso onde leccionam deveriam ser leccionadas em inglês. 60% dos inquiridos indicam que «sim», representado por «a» no Gráfico 54 infra, com a explicação que «[d]everiam, em acréscimo às leccionadas em português, existir turmas em que a língua inglesa seria a "regra", pois «Seria uma mais valia para os alunos quando ingressarem no mercado de trabalho». Contudo, 20% dos respondentes indicam que não (representado por «b» no Gráfico 54 infra), «[d]evido a grande parte dos alunos não terem facilidade com a língua, o que poderia causar ainda mais desmotivação.»

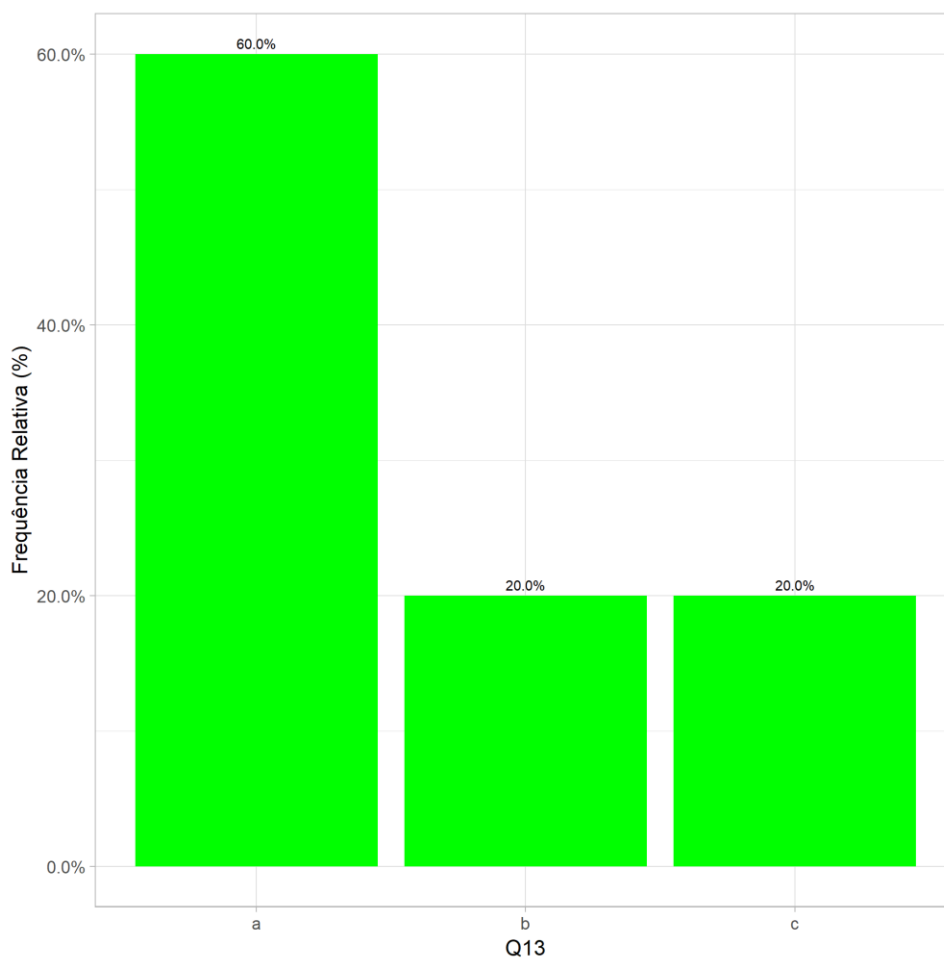


Gráfico 54: Unidades curriculares leccionadas em Inglês.

Ao questionar os professores se estariam dispostos a leccionar a sua unidade curricular em língua inglesa, 80% indicam-nos que sim, estariam dispostos, (representado por «a» no Gráfico 55 infra) mas 20% indicam que não seria uma possibilidade (representado por «b» no Gráfico 55 infra).

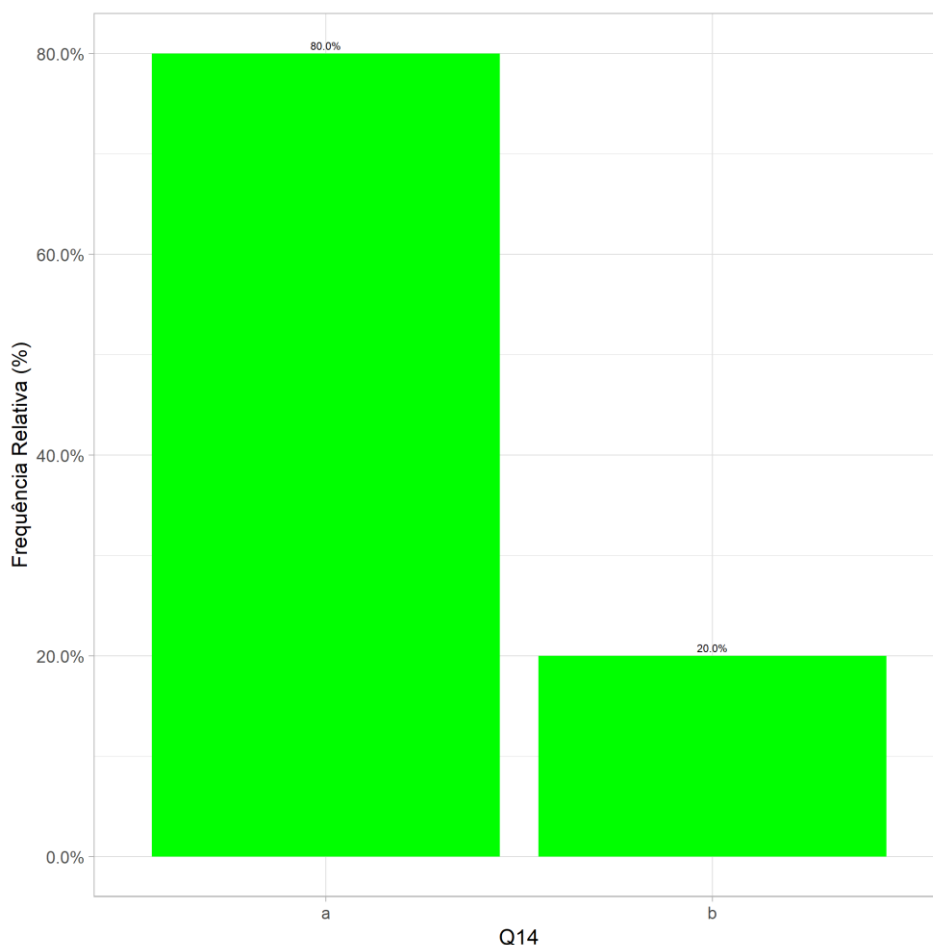


Gráfico 55: Possibilidade de leccionar a sua unidade curricular em inglês

De entre os motivos apresentados para leccionarem em inglês, estão, nas palavras dos inquiridos: «Aproximação à realidade empresarial, adequação terminológica, desenvolvimento de competências linguísticas nos estudantes» e «A globalização do ensino da contabilidade».

Fazendo uma análise da percepção dos professores sobre a competência dos estudantes em língua inglesa, verificamos que 60% dos respondentes seleccionaram a opção «não», sendo que 40% escolheram a opção «sim». Um dos motivos apresentados para a opção «Não», nas palavras de um professor respondente é: «Excluindo a parte mais técnica, os alunos deveriam apresentar competências na língua inglesa, considerando o percurso do ensino obrigatório. Contudo, a indicação de extensa bibliografia em língua inglesa nas unidades curriculares leccionadas, leva a que percepcione falta de competência na mesma para a sua consulta.» Do lado dos

professores que seleccionaram «sim», o principal motivo é a «[g]rande relevância da língua inglesa desde o 1º ciclo».

Quando questionados os professores se consideram importante que os estudantes tenham competência em língua inglesa para o desempenho das suas funções profissionais futuras, são unânimes a responder positivamente. A competência em língua inglesa é considerada essencial por todos os respondentes.

No que se refere à bibliografia específica da área de conhecimento que leccionam, 60% dos professores respondentes indicam-nos ser em inglês, sendo que outros 40% indicam português como principal língua, sendo também utilizada bibliografia em espanhol.

No que concerne as publicações e produções científicas dos professores respondentes, verificamos que 60% dos respondentes indica utilizar a língua inglesa, sobretudo «considerando a importância de publicações em congressos internacionais e em revistas indexadas», bem como a «[m]aior facilidade de publicação e maior capacidade de disseminação da informação».

Assim, fazendo uma súmula das respostas obtidas, verificamos que a importância da competência dos estudantes em língua inglesa, especialmente em Inglês para Fins Específicos, é reconhecida pelos professores de diferentes áreas de conhecimento, sendo igualmente reconhecida a sua importância para o futuro profissional dos estudantes, sendo considerada uma competência cuja fluência tratá mais e melhores oportunidades.

## **5.2. Grupos de Trabalho: formandos e empregadores – o caso da Conceito**

### **5.2.1. Caracterização dos formandos**

A empresa Conceito – Consultoria de Gestão, SA., tendo em conta o volume de negócios que realiza com clientes e empresas parceiras internacionais, bem como a especificidade da área de conhecimento e de trabalho, considera essencial a fluência

em línguas estrangeiras, nomeadamente em inglês. Assim, disponibiliza aos seus colaboradores a frequência, no local de trabalho, de formação em língua inglesa.

Esta formação é opcional para os colaboradores, sendo que podem optar por se inscrever ou não, de acordo com a sua percepção de necessidades e vontade de melhoria. Contudo, apesar de os colaboradores se inscrevem voluntariamente nesta formação, caso não frequentem as aulas devem apresentar a devida justificação ou sofrem penalizações, nomeadamente a necessidade de comparticipar financeiramente no custo da aula.

Com diferentes níveis e graus de dificuldade, correspondentes e adequados aos objectivos dos colaboradores e da empresa, esta formação tem como meta a melhoria das competências linguísticas dos formandos, nomeadamente no que diz respeito ao vocabulário técnico e à terminologia específica da área.

Os colaboradores inscritos na formação em língua inglesa têm a oportunidade de realizar esta formação no seu local de trabalho, durante o seu horário de expediente, sendo dispensados da realização de outras tarefas laborais. Contudo, apesar da formação ser no local de trabalho, representa, ainda assim, um esforço extra por parte dos colaboradores inscritos, visto que implica a aprendizagem de novos conhecimentos e a dedicação de tempo ao estudo, garantindo a progressão na fluência da língua e no domínio do vocabulário e terminologia técnicos.

Demonstrado pela sua inscrição voluntária na formação em língua inglesa, estes são colaboradores que têm noção da importância da correcta aplicação e utilização da língua no seu quotidiano laboral, demonstrando também a vontade de melhoria e progressão na carreira. São colaboradores jovens que pretendem desempenhar as suas tarefas da melhor forma possível, contribuindo para o sucesso da empresa onde se inserem.

### **5.2.2. Inquérito por Questionário: formandos**

Para validação da hipótese colocada foi aplicado o inquérito por questionário, neste caso concreto aos colaboradores da empresa de consultoria e contabilidade Conceito – Consultoria de Gestão, S.A.

Foram aplicados 12 questionários aos alunos da formação em língua inglesa, uma formação participada pela empresa e disponibilizada aos seus colaboradores.

O questionário foi realizado presencialmente durante as aulas. Dividido em 5 secções, pretende-se contextualizar o percurso escolar dos formandos e a sua relação com a língua inglesa desde o início do seu estudo, bem como a relação com a língua inglesa para fins específicos.

A primeira secção do questionário refere-se ao percurso escolar dos formandos, a segunda concentra-se na primeira língua estrangeira estudada e a terceira secção prende-se com a língua inglesa como língua estrangeira. Na quarta secção analisa-se a situação na formação em língua inglesa e o contexto laboral na empresa Conceito, sendo que na quinta secção se reúnem os dados sociográficos dos formandos respondentes.

A análise das respostas obtidas e consequentes resultados que destas derivam seguem a mesma ordem das questões formuladas.

No que se refere à idade com que os respondentes iniciaram o seu percurso escolar, aproximadamente 84% dos inquiridos respondeu que iniciou o seu percurso escolar com 6 anos, sendo que aproximadamente 8% iniciaram com 5 anos e outros 8% iniciaram com 7 anos (cf. Gráfico 56).

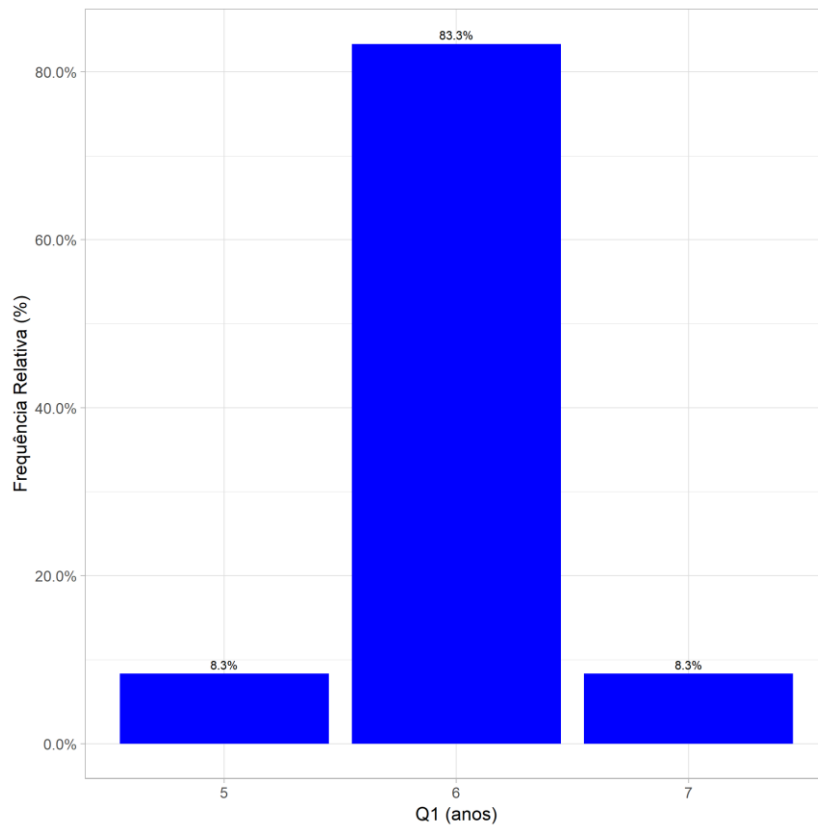


Gráfico 56: Idade com que iniciou o seu percurso escolar

Mais uma vez se verifica que as idades indicadas são coincidentes com a idade estabelecida para o início do ensino escolar obrigatório em Portugal.

No que se refere ao local, foi colocada a questão «Onde realizou a sua escolaridade obrigatória?». As hipóteses de resposta eram:

- a) Portugal Continental;
- b) Madeira;
- c) Açores;
- d) Brasil;
- e) PALOP. Especifique: \_\_\_\_\_
- f) Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

A larga maioria dos respondentes realizou a sua escolaridade obrigatória em Portugal Continental, sendo que, esta foi a resposta de 83,3% dos inquiridos (cf. Gráfico 57).

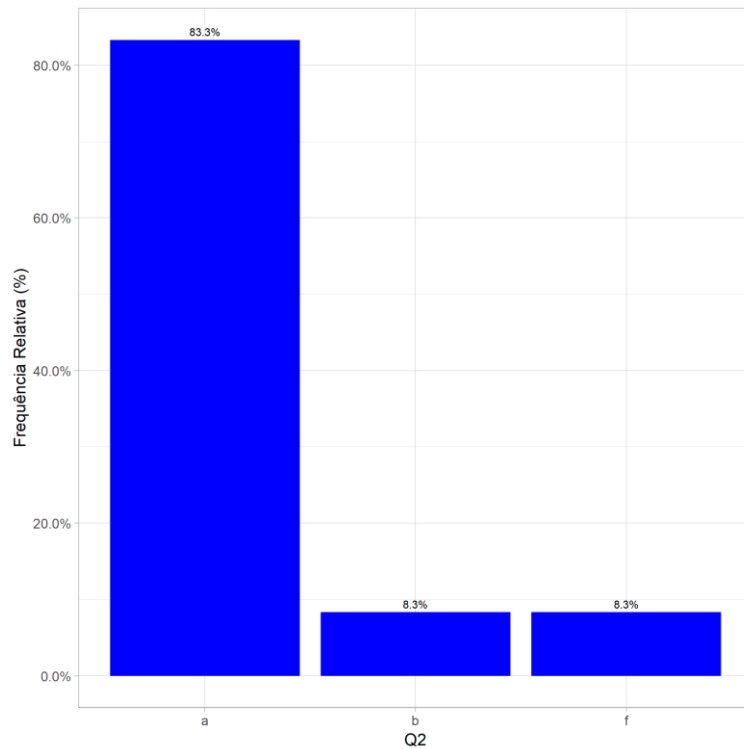


Gráfico 57: Local onde realizou a sua escolaridade obrigatória

No que se refere à frequência de estabelecimentos de ensino, verifica-se que 66,7% dos inquiridos realizou a sua escolaridade no ensino público e 25% em ambos os ensinos público e privado (cf. Gráfico 58 onde «a» representa o ensino público, «b» representa o ensino privado e «c» representa ambos).

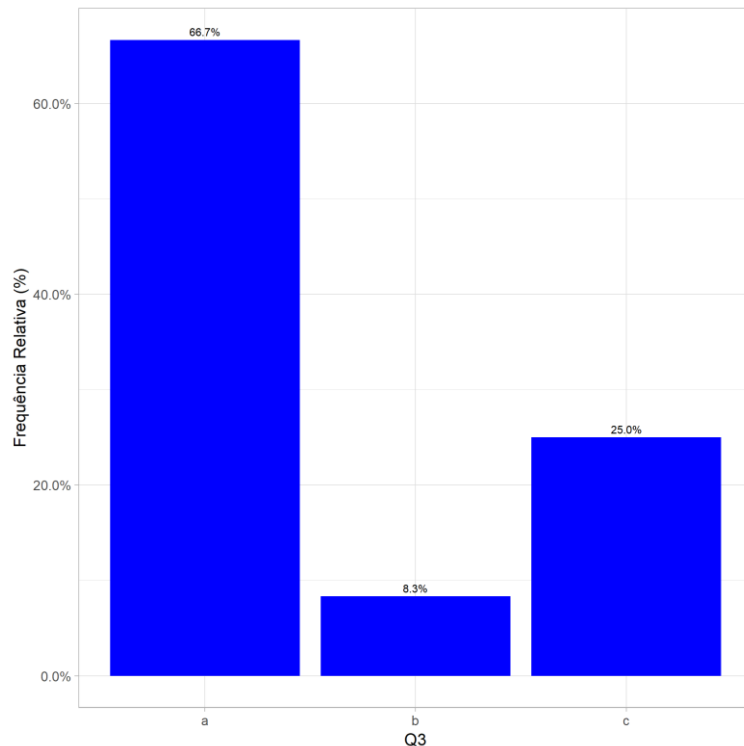


Gráfico 58: Tipo de ensino onde realizou a escolaridade obrigatória

Numa tentativa de delinear os antecedentes escolares dos inquiridos relativamente ao curso/área que frequentaram no ensino secundário, foi colocada a questão:

1. Qual o curso/ área que frequentou no ensino secundário?
  - f) Cursos Científico-Humanísticos:
    - 5) Ciências e Tecnologias;
    - 6) Ciências Socioeconómicas;
    - 7) Línguas e Humanidades;
    - 8) Artes Visuais.
  - g) Cursos Científico-Humanísticos do Ensino Recorrente:
    - 5) Ciências e Tecnologias;
    - 6) Ciências Socioeconómicas;
    - 7) Línguas e Humanidades;
    - 8) Artes Visuais.
  - h) Cursos Científico-Tecnológicos – Planos Próprios
  - i) Formação
  - j) Outro.

Analisando os dados relativos ao curso/área que os inquiridos frequentaram no ensino secundário, os dados mostram-nos que a maioria dos inquiridos frequentou o curso científico-humanístico na área de Ciências e Tecnologias, tendo um total de 58,3% das respostas, e na área de Ciências Socioeconómicas, com 33,3% de respostas (cf. Gráfico 59). Os restantes cursos/áreas têm resultados equivalentes.

Os resultados resultam do somatório das diversas combinações de resposta que incluíam cada uma das áreas de formação.

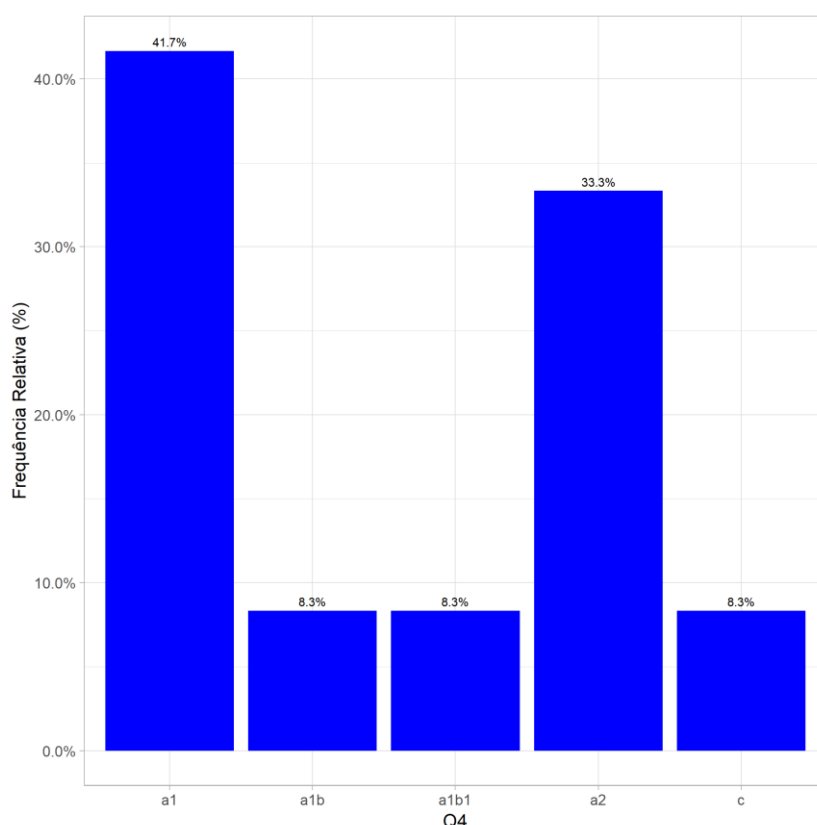


Gráfico 59: Tipo de ensino onde realizou a escolaridade obrigatória

Passando à segunda secção do questionário e fazendo uma análise à aprendizagem da primeira língua estrangeira, as respostas possíveis à questão «Qual a língua que estudou como primeira língua estrangeira?» eram:

- a) Inglês;
- b) Francês;
- c) Espanhol;
- d) Alemão;

- e) Mandarim;
- f) Outra. Especifique: \_\_\_\_\_

Os dados revelam-nos que aproximadamente 92% dos inquiridos estudou inglês como primeira língua estrangeira (cf. Gráfico 60) e somente aproximadamente 8% estudou francês.

Outras línguas, como sendo espanhol ou alemão não receberam qualquer resposta.

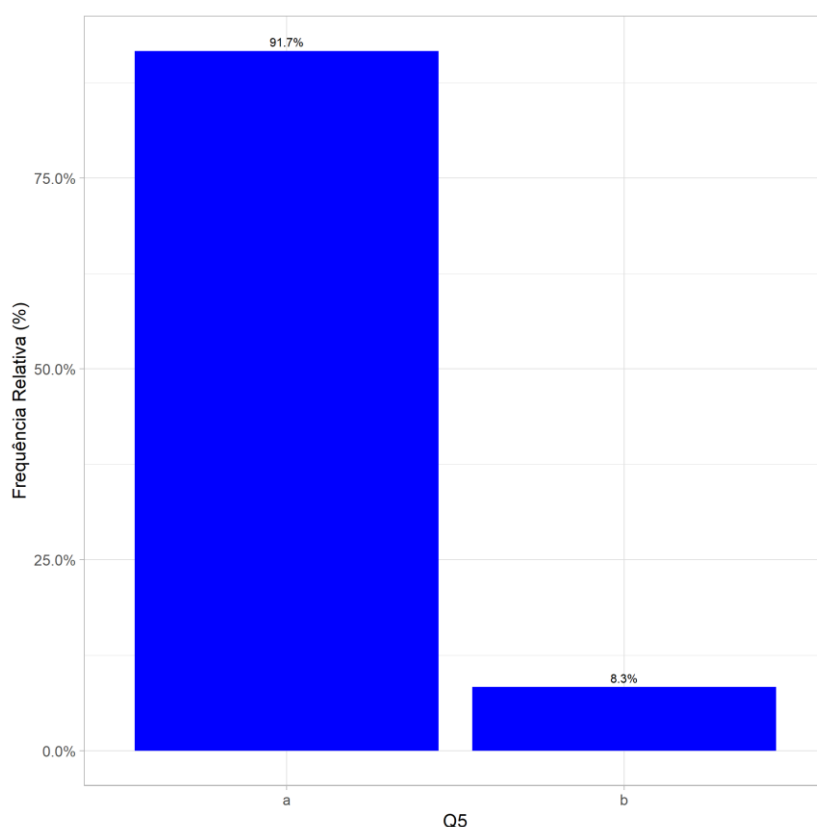


Gráfico 60: Língua estudada com primeira língua estrangeira

Procurando clarificar quais os motivos para a escolha da primeira língua estrangeira a ser estudada, foi colocada uma questão que oferecia as seguintes hipóteses de resposta:

- a) Preponderância da língua como primeira escolha da língua estrangeira a nível nacional;
- b) Oferta educativa da escola que frequentava ou pretendia frequentar;
- c) Influência dos colegas e/ ou familiares;

- d) Contactos anteriores com a língua;
- e) Gosto e mais-valia pessoais;
- f) Vantagem profissional futura.

A análise às respostas (cf. Gráfico 61) revela-nos que a preponderância da língua como primeira escolha da língua estrangeira a nível nacional influenciou a maioria dos inquiridos, com 33,3% das respostas dadas, sendo que o gosto e mais-valia pessoais e a oferta formativa da escola que frequentavam foi também importante com 25% das respostas dadas em cada uma destas hipóteses.

Os resultados resultam do somatório das diversas combinações de resposta que incluíam cada uma das áreas de formação.

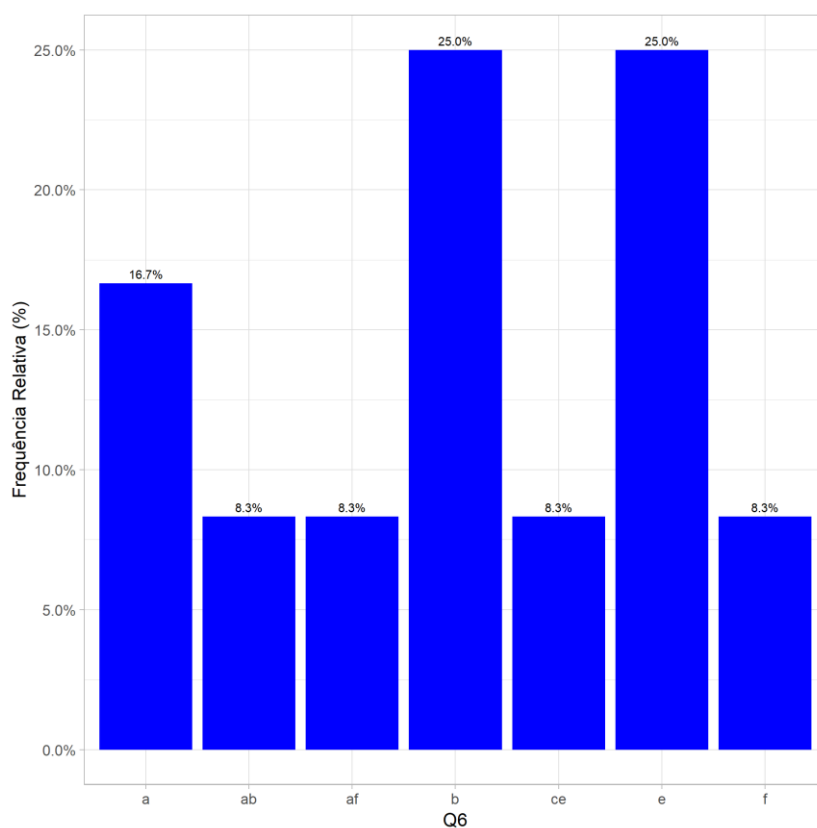


Gráfico 61: Motivação para a escolha da primeira língua estrangeira a ser estudada.

Passando a uma análise da língua inglesa como língua estrangeira, questionaram-se os formandos relativamente ao ciclo de estudos em que iniciaram o

seu estudo. A questão colocada solicitava que seleccionassem entre os seguintes ciclos de estudos:

- a) Jardim de Infância/ Pré-Escolar;
- b) 1º Ciclo (1º, 2º, 3º e 4º anos);
- c) 2º Ciclo (5º e 6º anos);
- d) 3º Ciclo (7º, 8º e 9º anos);
- e) Secundário (10º, 11º e 12º anos);
- f) Ensino Superior;
- g) Formação Profissional;
- h) Outro.

Analisando as respostas dadas (cf. Gráfico 62), verifica-se que 33,3% dos inquiridos iniciou o estudo de língua inglesa no 2º Ciclo (5º e 6º anos) e 25% no 1º Ciclo (1º, 2º, 3º e 4º anos) da escolaridade obrigatória. Menos expressivo, mas ainda assim relevante, reunindo 16,7% das respostas, é o início do estudo durante o 3º Ciclo (7º, 8º e 9º anos), demonstrando que no momento em que os formandos frequentavam estes ciclos de estudos, o ensino de línguas estrangeiras iniciava-se no 2º ciclo e não no 1º ciclo, como acontece actualmente no ensino em Portugal, com a introdução do estudo de línguas estrangeiras numa fase muito inicial da aprendizagem.

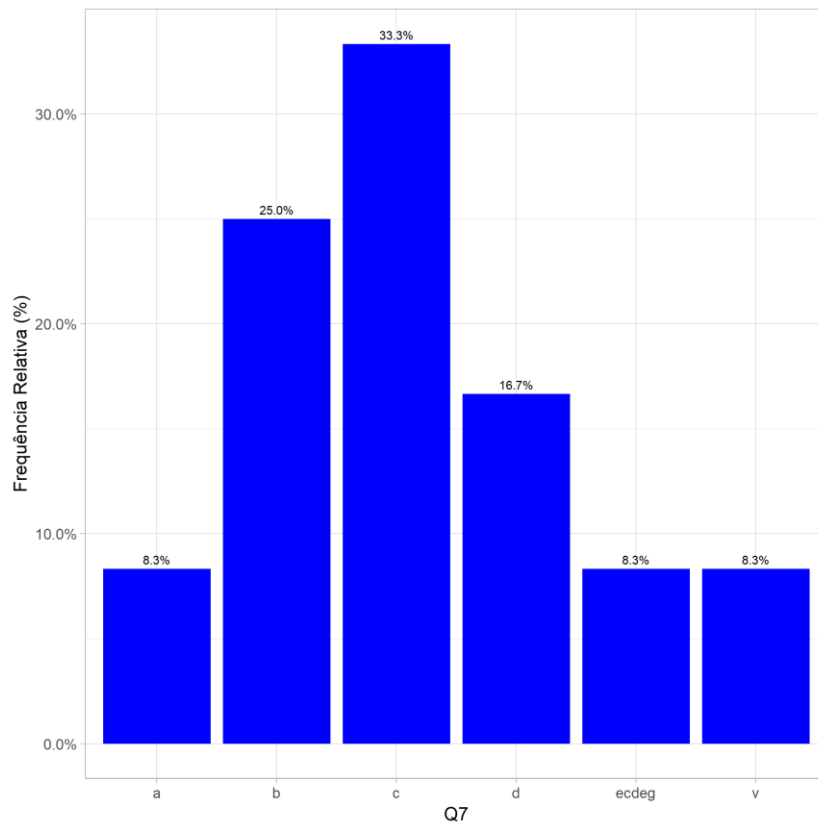


Gráfico 62: Ciclo de estudos em que iniciou o estudo da língua inglesa

De forma a aferir sobre a dificuldade sentida na aprendizagem da língua inglesa ao longo da escolaridade obrigatória, foi solicitado que indicassem se o processo tinha sido «a) muito fácil», «b) fácil», «c) regular», «d) difícil» ou «e) muito difícil». As respostas dividiram-se entre «regular» e «fácil», com 50% das respostas cada, sendo que nenhuma das restantes hipóteses foi seleccionada (cf. Gráfico 63).

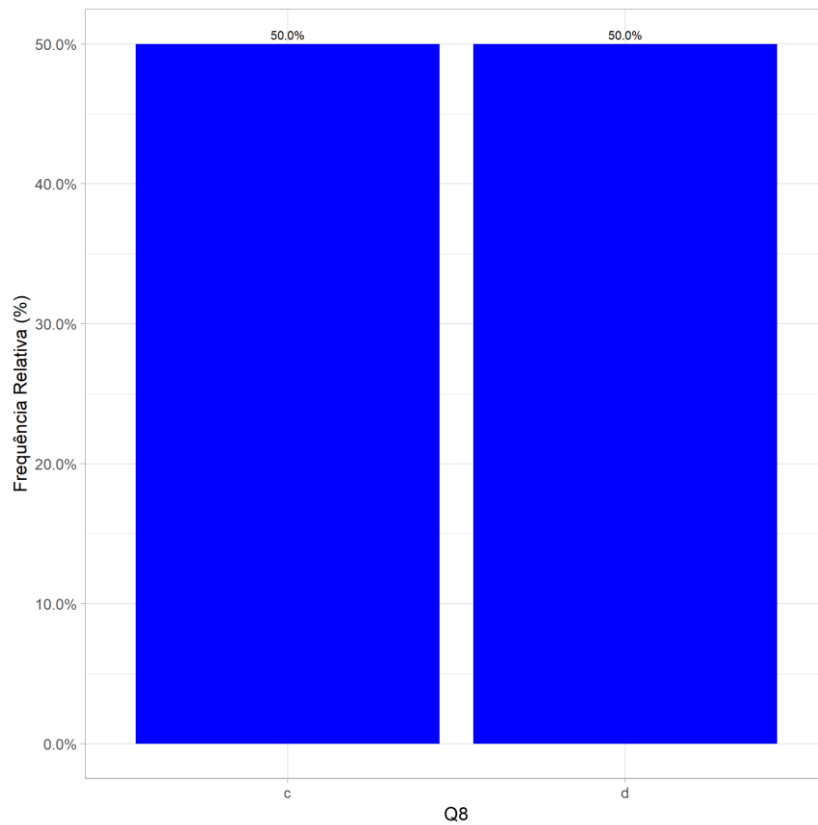


Gráfico 63: Aprendizagem da língua inglesa ao longo da escolaridade obrigatória

No que concerne ao gosto pela aprendizagem da língua inglesa durante a escolaridade obrigatória, verifica-se pelas respostas dos inquiridos que gostavam razoavelmente (50%) e gostavam pouco (25%), aspectos estes caracterizados no gráfico pelas opções de resposta c) e d). Os formandos que gostavam muito somam 17% das respostas obtidas (cf. Gráfico 64), sendo este aspecto caracterizado no gráfico pela opção de resposta a).

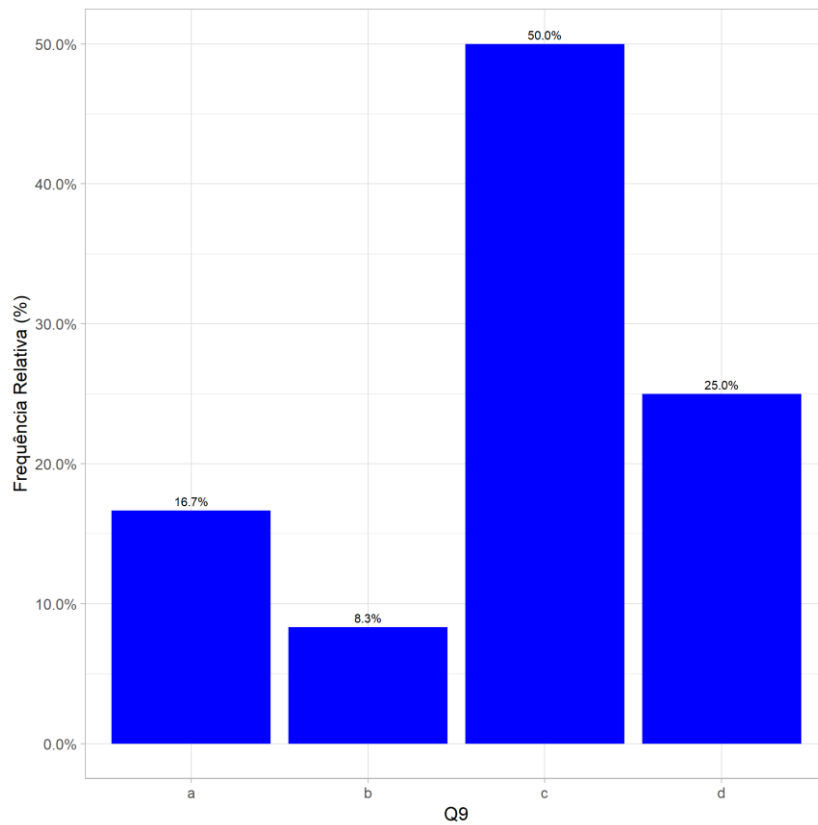


Gráfico 64: Gosto pela aprendizagem de língua inglesa durante a escolaridade obrigatória

Mantendo a análise no período da escolaridade obrigatória, ao questionar sobre o desempenho em língua inglesa, de entre as opções de resposta a) muito bom, b) bom, c) suficiente e d) insuficiente, os inquiridos consideram a sua prestação maioritariamente «Suficiente», com aproximadamente 67% das respostas, e «Bom» com um total de aproximadamente 17% (cf. Gráfico 65).

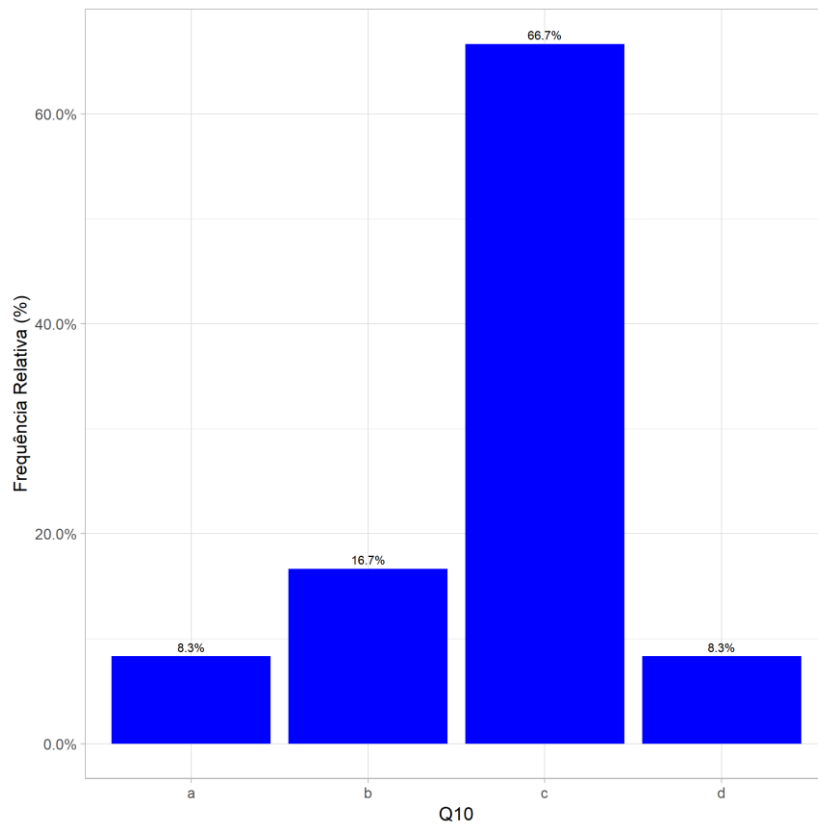


Gráfico 65: Desempenho em língua inglesa durante a escolaridade obrigatória

Passando a uma análise do desempenho no que se refere à Compreensão, Falar e Escrever, os resultados indicam-nos percepções diferentes por parte dos inquiridos.

No que se refere à Compreensão, incluindo a compreensão oral e leitura, tendo as mesmas opções de resposta que a questão anterior, os inquiridos dividem-se considerando o seu desempenho «Bom» e «Suficiente», obtendo cada uma das categorias aproximadamente 42% das respostas. Curiosamente as categorias «Muito bom» e o «Insuficiente» obtiveram também a mesma quantidade de respostas com aproximadamente 8% cada para classificar o seu desempenho (cf. Gráfico 66).

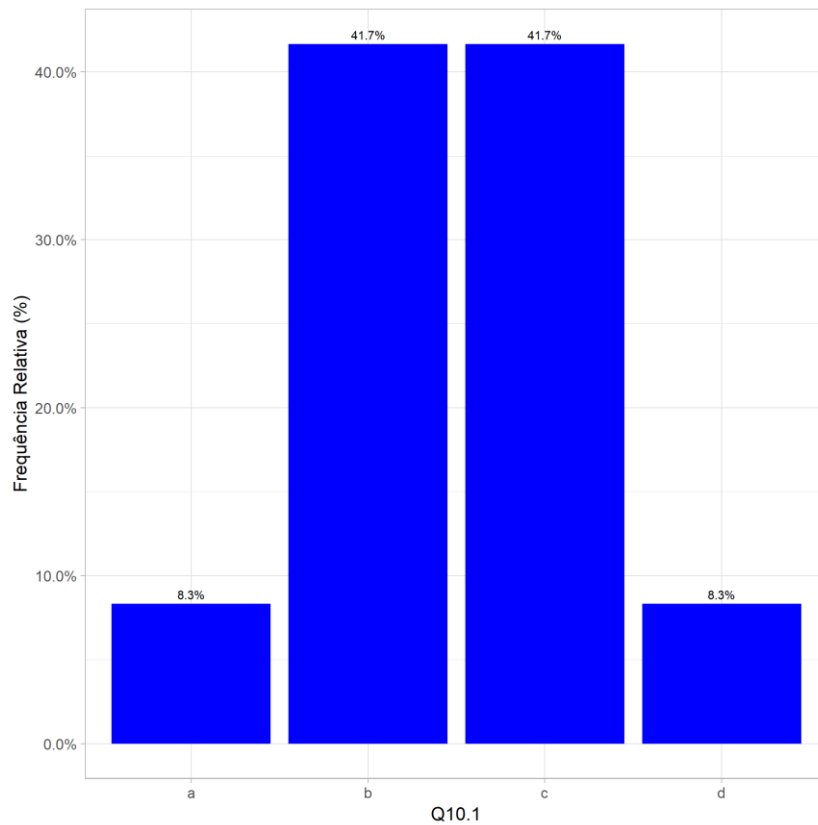


Gráfico 66: Desempenho em língua inglesa em termos de compreensão oral e leitura (Compreender).

Analisando o desempenho em termos de Interação e Produção Oral (Falar), 50% dos inquiridos consideram que o seu desempenho é «Suficiente» (opção de resposta c)), com destaque para a classificação de «Insuficiente» que reúne 25% das respostas (opção de resposta d)), conforme o gráfico 67 ilustra, o que demonstra que os inquiridos são conscientes da necessidade de melhoria do seu desempenho em termos de fluência linguística e da necessidade de formação adicional que estão a realizar.

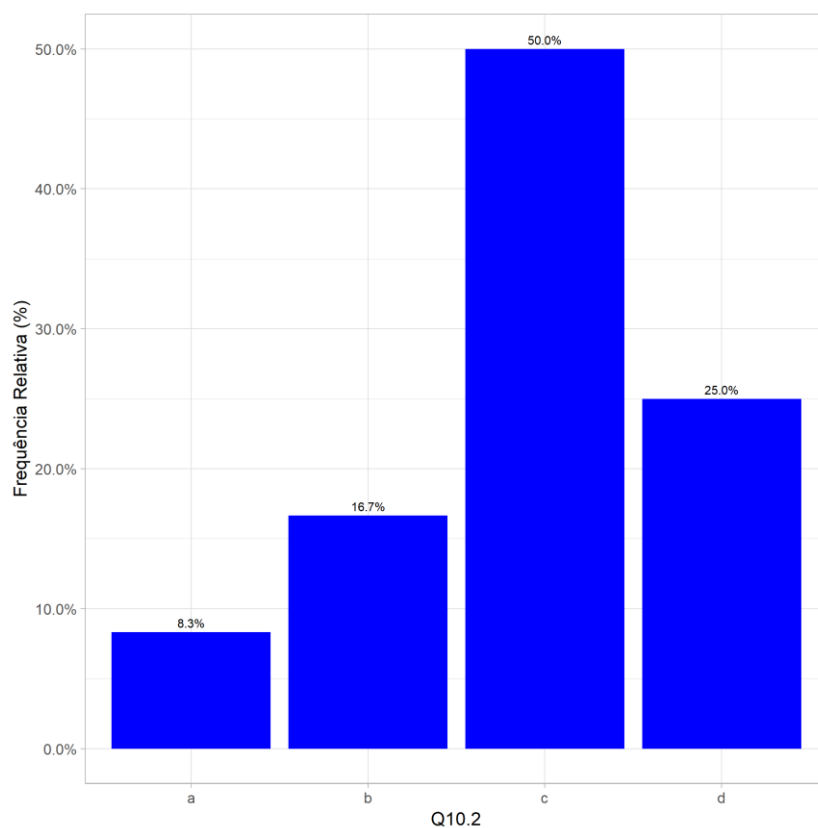


Gráfico 67: Desempenho em língua inglesa em termos de Interação e Produção Oral (Falar).

No que se refere ao desempenho em termos de Escrita, disponibilizando para selecção pelos formandos as mesmas classificações possíveis (a) Muito Bom, b) Bom, c) Suficiente e d) Insuficiente), a maioria dos inquiridos considera o seu desempenho «Suficiente», tendo 58% de respostas. Neste parâmetro, a percentagem de inquiridos a considerar o seu desempenho «Insuficiente» é também expressiva, tal como no desempenho em Interação e Produção Oral, com aproximadamente 17% dos formandos a optarem por esta classificação (cf. Gráfico 68).

Salienta-se ainda o facto de não existir qualquer dos respondentes que tenha considerado que o seu desempenho em termos de escrita pode ser classificado como «Muito Bom».

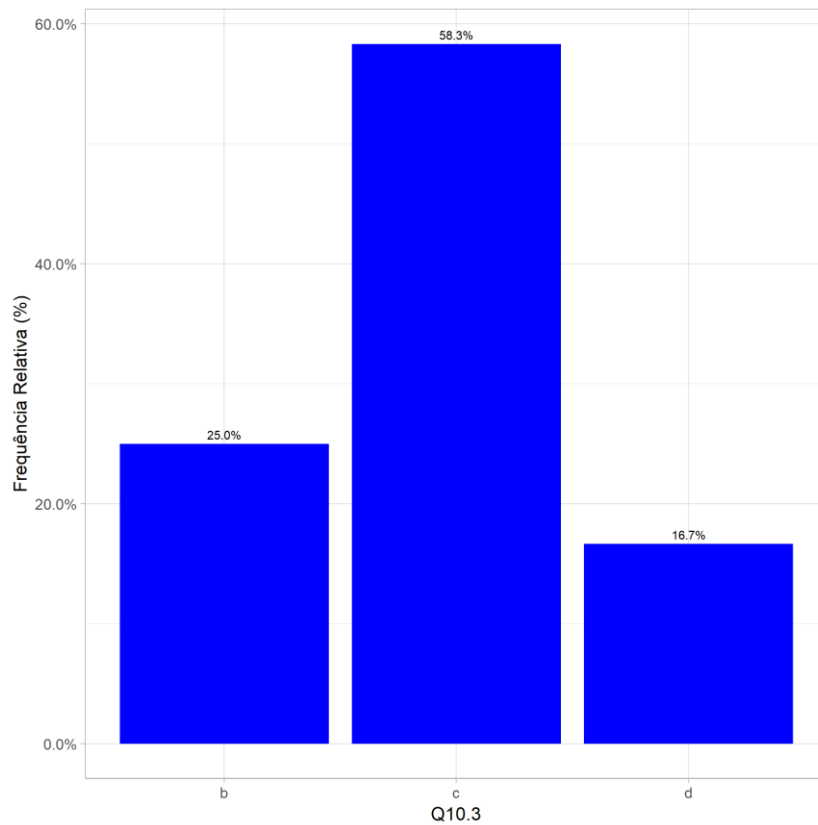


Gráfico 68: Desempenho em língua inglesa em termos de escrita (Escrever).

Fazendo uma sùmula das respostas nestes três parâmetros, destacamos a classificação de «Suficiente» relativamente à prestação dos respondentes na Compreensão, na Interacção e Produção oral (Falar) e na Escrita (Escrever). Assim, conseguimos perceber qual a principal motivação para a sua inscrição na formação em língua inglesa disponibilizada pela empresa.

Centrando a análise no processo de ensino-aprendizagem dos formandos, quando questionados sobre a importância que o professor de língua inglesa tem no mesmo (cf. Gráfico 69), 75% dos respondentes considera que é «muito importante» (opção de resposta a)) e 25% considera «importante» (opção de resposta b)). Estes resultados demonstram que o professor tem um papel determinante no processo de passagem de conhecimento e gosto pela sua aquisição.

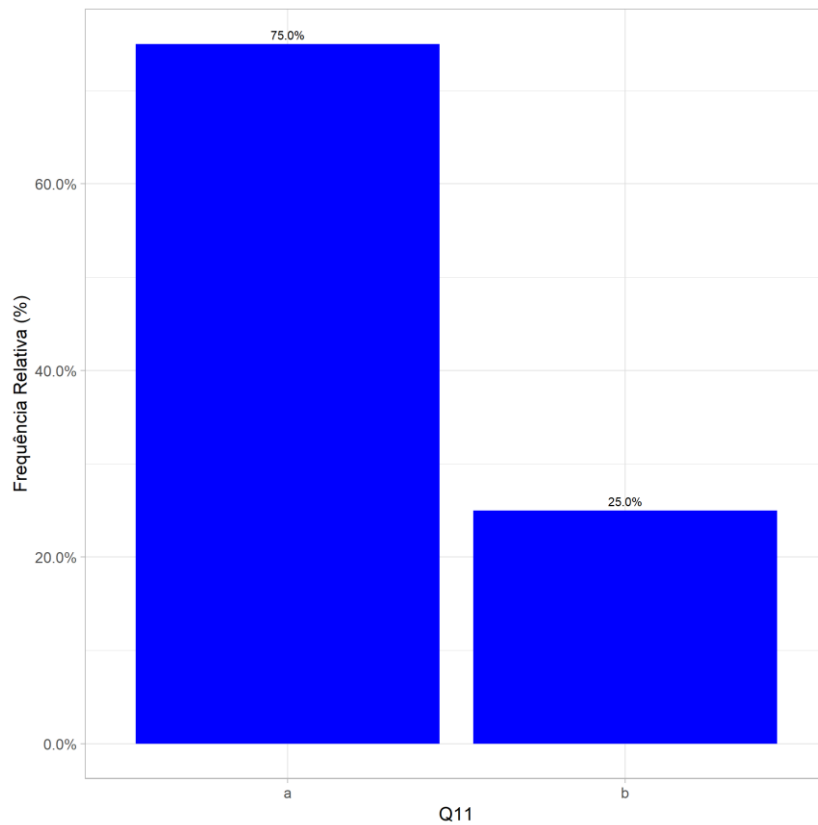


Gráfico 69: Importância que o professor de língua inglesa tem no processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Tentando aferir sobre a aprendizagem de inglês fora do ensino obrigatório, metade dos inquiridos respondeu que frequentou um curso de inglês fora do ensino obrigatório (cf. Gráfico 70), nomeadamente frequentando uma escola de línguas ou outra, o que demonstra, novamente a percepção da necessidade de melhoria das suas competências linguísticas.

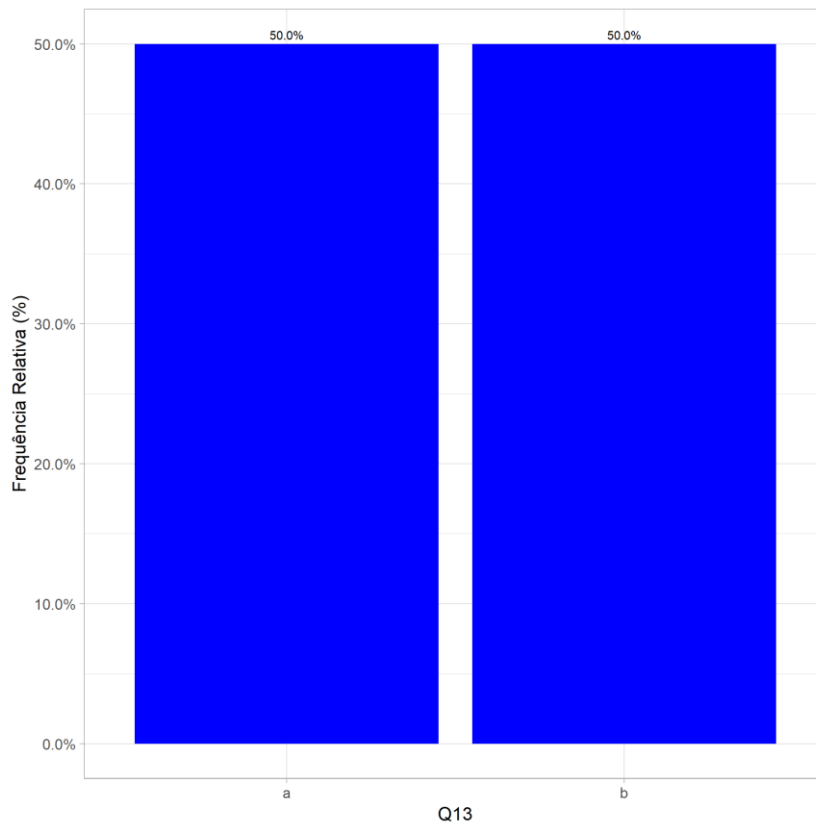


Gráfico 70: Frequência de curso de língua inglesa fora do ensino obrigatório

Tentando aferir sobre a quantidade de anos que os formandos estudaram inglês até ao seu ingresso no ensino superior, os dados mostram-nos que são valores muito díspares, dependendo do percurso escolar de cada um deles (cf. Gráfico 71), contudo, a maioria estudou entre 6 e 7 anos de língua inglesa, tendo cada um destes números de anos obtido 25% das respostas dos formandos.

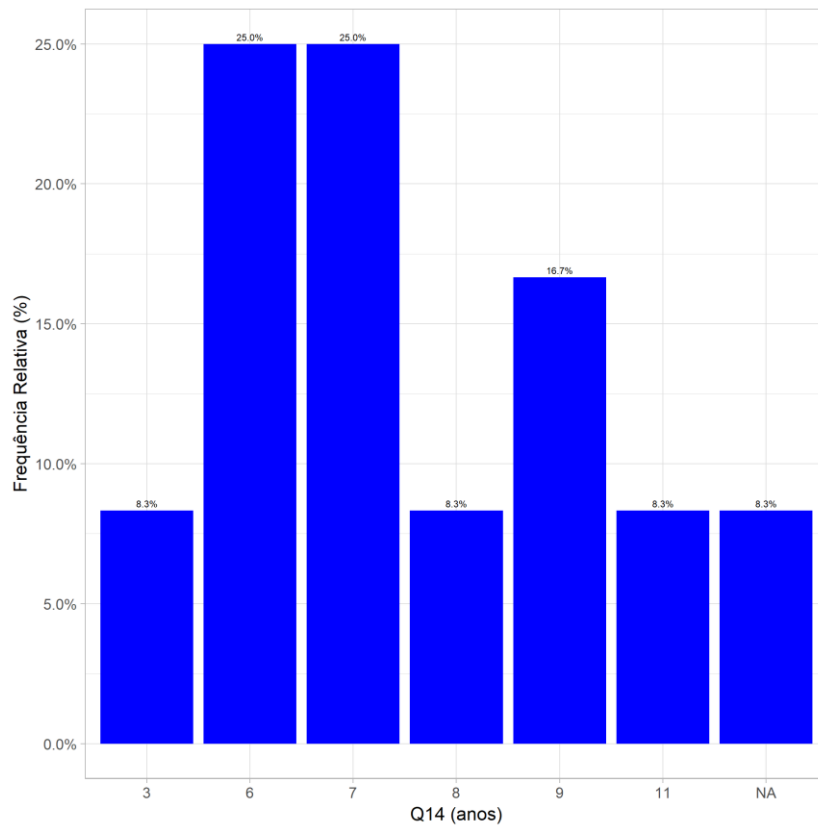


Gráfico 71: Número de anos que estudou língua inglesa antes de ingressar no Ensino Superior

Para uma análise do percurso académico dos formandos e da frequência de unidades curriculares de língua inglesa durante a realização dos seus estudos superiores, foram colocadas diversas questões.

A primeira destas questões prendia-se com o nível da formação académica. Da análise dos dados, verificamos que 75% possui licenciatura (opção de resposta b)) e 16,7% dos inquiridos possui uma pós-graduação (opção de resposta c)) e apenas 8,3% dos inquiridos possui outra formação (opção de resposta f)) (cf. Gráfico 72).

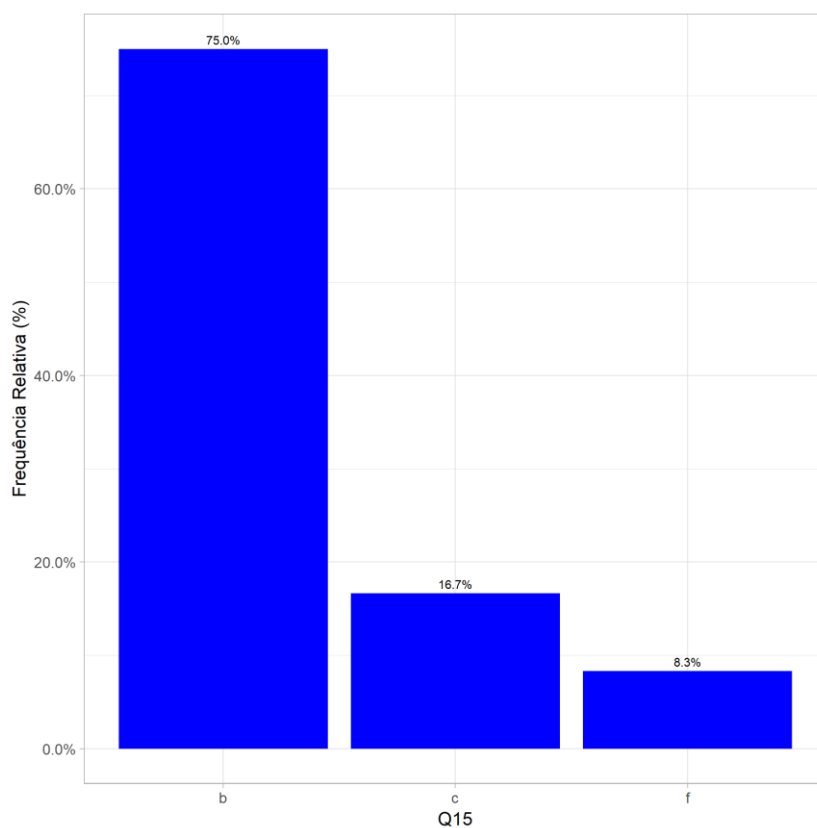


Gráfico 72: Nível de formação académica dos formandos

Considerando o seu percurso académico, verificamos que os respondentes realizaram a sua formação de ensino superior sobretudo em Institutos Politécnicos, como sendo o Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa (ISCAL), o Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Coimbra (ISCAC), o Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE), Instituto Politécnico de Setúbal, bem como a Escola Superior de Gestão e Tecnologia de Santarém. Também frequentaram a Universidade de Évora e Universidade Internacional.

No que se refere aos cursos de licenciatura, concentram-se em cursos de Contabilidade e Administração e cursos de Gestão.

Considerando a oferta curricular dos cursos de licenciatura que frequentaram, quando questionados sobre se incluía uma ou mais unidades curriculares de língua inglesa, 50% dos formandos indica que «Não» (opção de resposta b)) (cf. Gráfico 73), sendo que aproximadamente 42% dos inquiridos indica que «Sim» (opção de resposta a)).

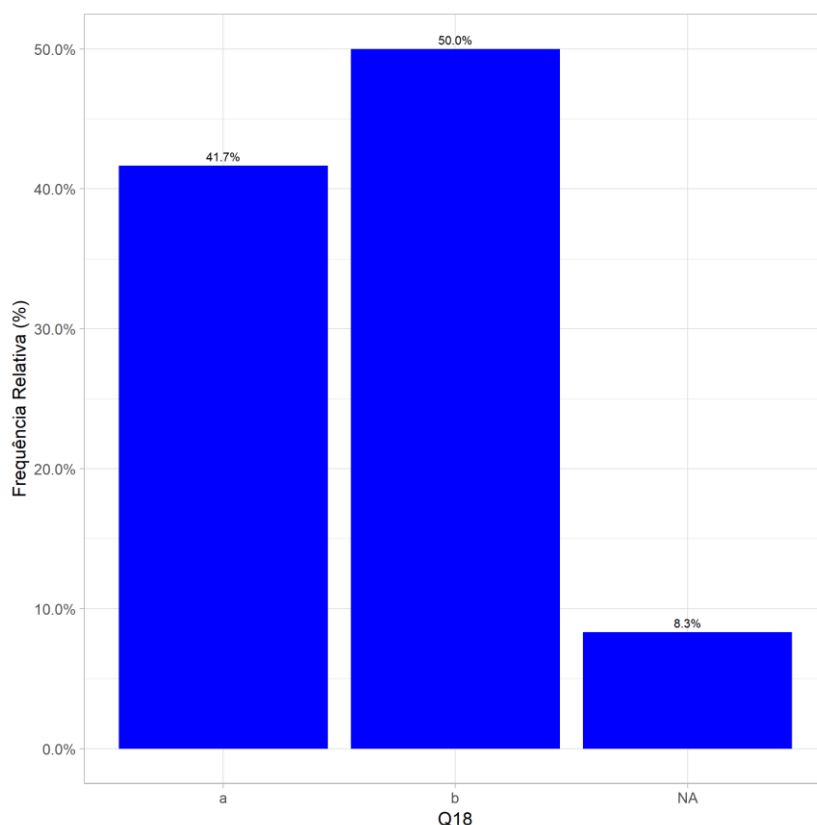


Gráfico 73: Inclusão de unidade curricular de língua inglesa no curso de licenciatura frequentado

De entre os inquiridos que responderam «Sim» à questão anterior, a maioria acrescenta que o conteúdo programático destas unidades curriculares era de Inglês para Fins Específicos, devidamente adequado ao curso de licenciatura frequentado.

De acordo com as respostas dadas, estas unidades curriculares tinham como designação sobretudo «Inglês para Negócios», «Inglês Técnico», «Inglês Técnico e geral» e ainda «Business English».

Passando a uma análise da importância do ensino-aprendizagem de língua inglesa ao nível do ensino superior, as respostas dos inquiridos são muito expressivas, com 100% de respostas, salientando a importância que é atribuída ao ensino-aprendizagem desta disciplina.

Pedindo para clarificar e justificar a resposta, são salientados por vários inquiridos a importância da fluência em língua inglesa em termos profissionais, com afirmações como «Porque é indispensável para qualquer recrutador» e «O mundo de trabalho actual requer a língua inglesa» e ainda «Mais-valia profissional». Também o

vocabulário técnico e específico é importante para os formandos, tal como se verifica, por exemplo, nas respostas «Vocabulário específico para a área de formação» e «a aprendizagem da língua mais directamente relacionada para a área pretendida, com termos específicos». Depreende-se assim que, a fluência e o domínio de uma terminologia específica é encarada como uma mais-valia profissional.

Quando questionados sobre a principal temática e enfoque do ensino-aprendizagem da língua inglesa no ensino superior, a larga maioria dos inquiridos indica que este ensino-aprendizagem deveria focar-se em inglês geral, com 67% das respostas, sendo que o inglês para fins específicos, aplicado ao curso de licenciatura, reúne 33% das respostas (cf. Gráfico 74)

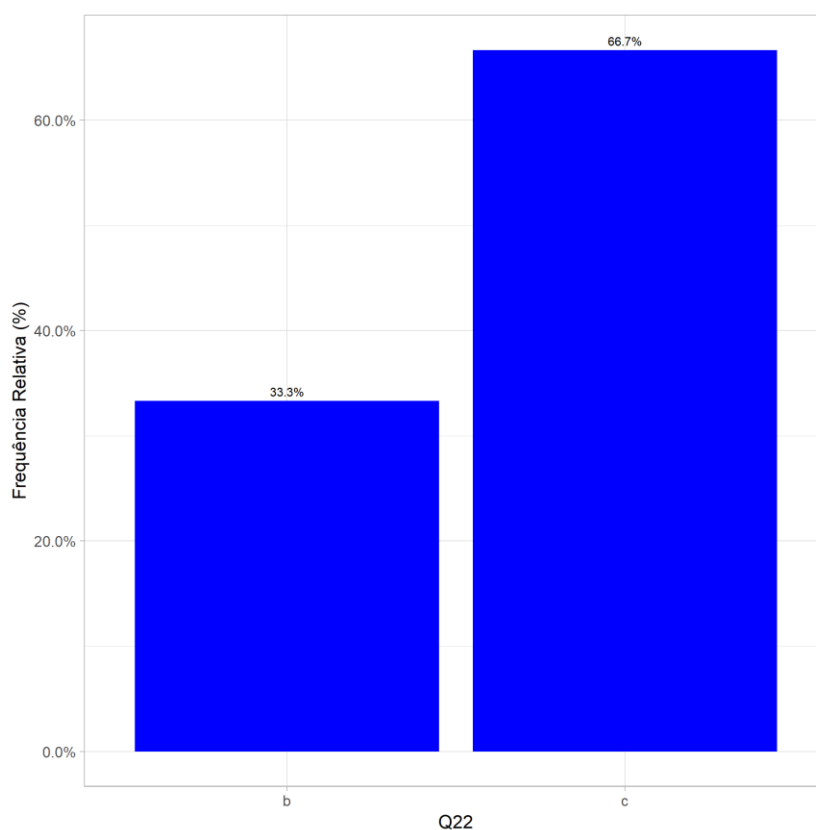


Gráfico 74: Principal enfoque do ensino-aprendizagem de língua inglesa

Assim, apesar da importância dada ao vocabulário técnico, os respondentes privilegiam o inglês geral, demonstrando que a fluência na língua geral é também determinante.

A questão seguinte tentava determinar se os formandos consideravam relevante a inclusão de uma disciplina de inglês para fins específicos nos programas curriculares dos cursos de licenciatura frequentados. Analisando as respostas, percebemos que sim, que aproximadamente 92% dos inquiridos consideram relevante a inclusão de tais unidades curriculares. (cf. Gráfico 75)

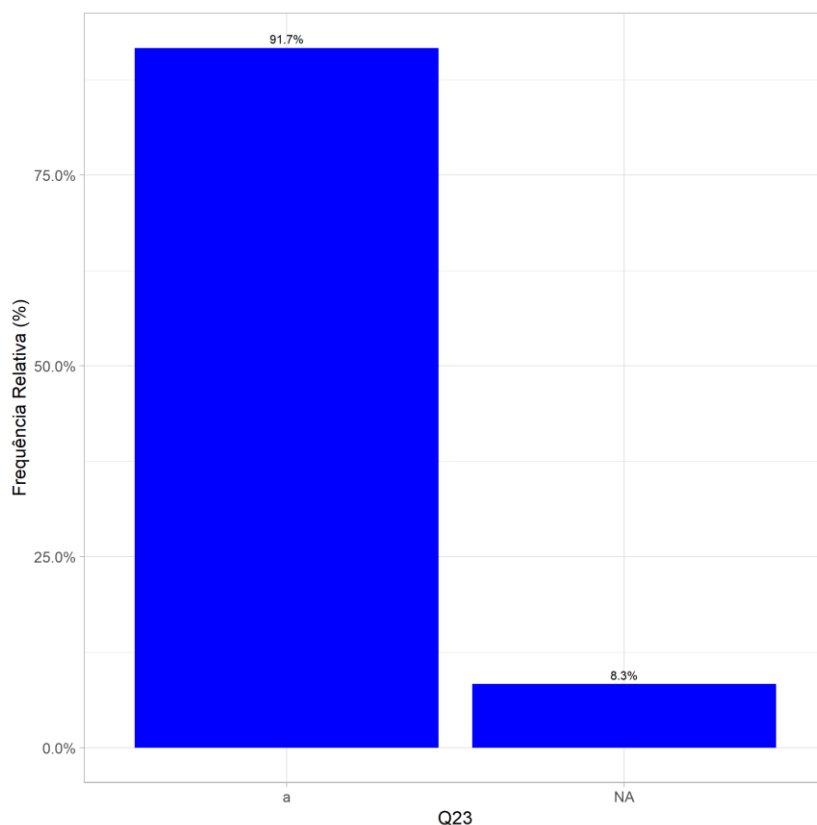


Gráfico 75: Relevância de uma unidade curricular de Inglês para fins específicos no programa curricular dos cursos de licenciatura.

Quando questionados sobre se esta unidade curricular de inglês para fins específicos deveria ser optativa ou obrigatória, aproximadamente 83% dos inquiridos não tem dúvidas em considerá-la obrigatória (opção de resposta a)). (cf. Gráfico 76). A expressiva resposta à questão colocada confirma a importância dada pelos formandos à fluência na língua, reforçando os resultados obtidos nas questões anteriores.

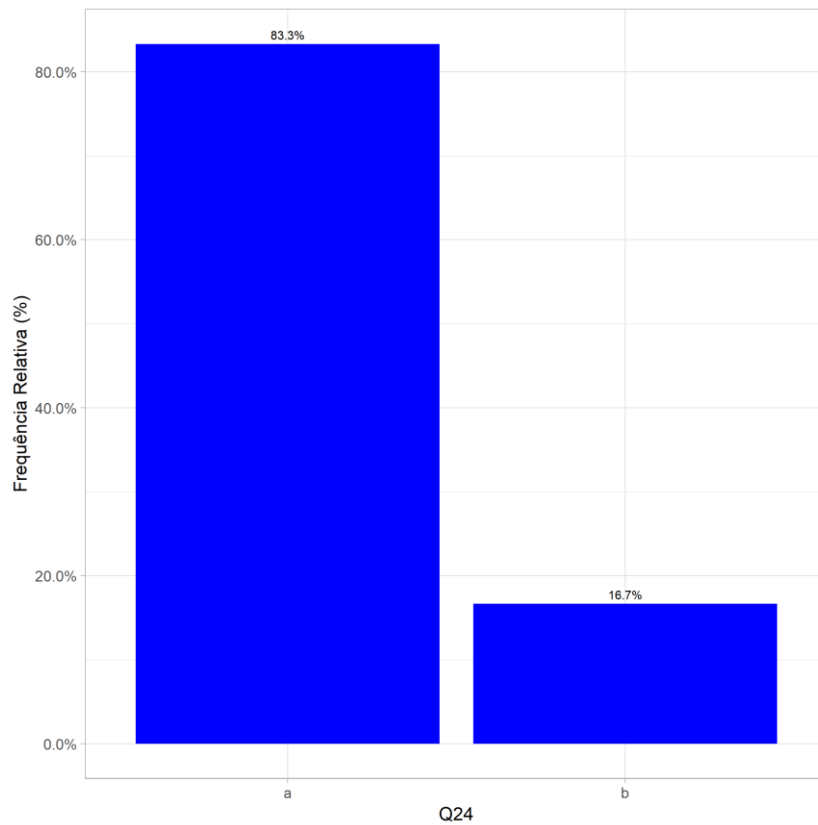


Gráfico 76: Obrigatoriedade ou Optatividade de uma unidade curricular inglês para fins específicos

Reforçando os dados já obtidos anteriormente, as respostas à questão de como considera a aprendizagem de Inglês para Fins Específicos, em termos de futuro profissional, não deixam margem para dúvidas: para a totalidade dos inquiridos é considerada como «Muito importante» (cf. Gráfico 77).

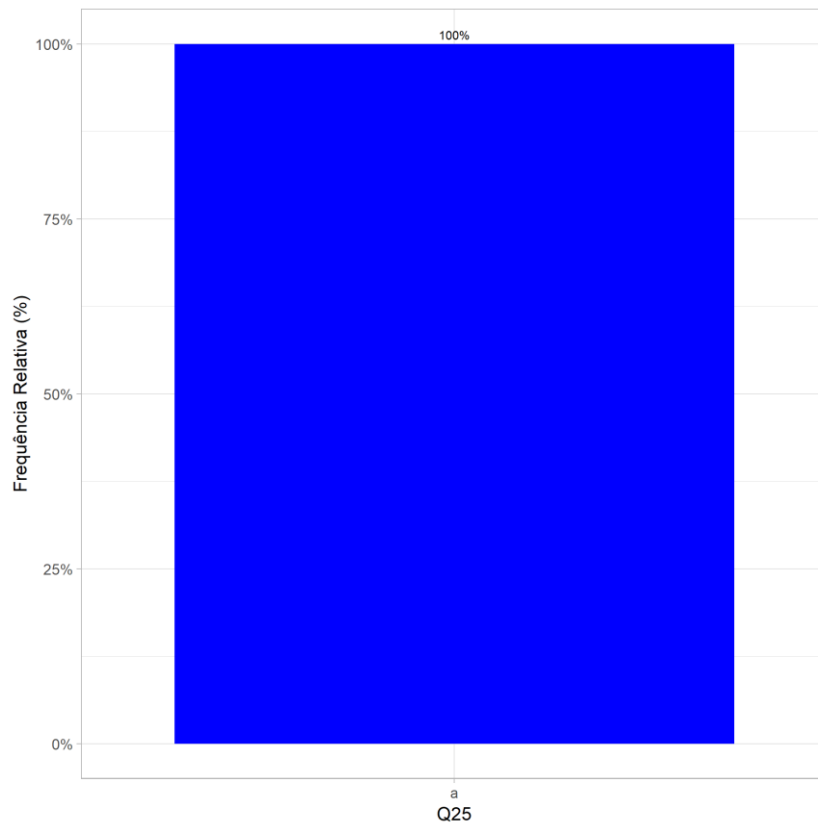


Gráfico 77: Importância da aprendizagem de língua inglesa para fins específicos em termos de futuro profissional

Dando continuidade ao inquérito por questionário, solicitou-se aos formandos que classificassem, em ambiente profissional, a oferta formativa em língua inglesa disponibilizada pela empresa. De entre as opções de resposta «a) Muito importante», «b) Importante», «c) Pouco importante» ou «d) Nada importante», somente as primeiras duas foram seleccionadas pelos respondentes, sendo que «Muito importante» foi escolhido por aproximadamente 83% dos inquiridos. (cf. Gráfico 78) Tal como na questão relativa à importância do ensino-aprendizagem de língua inglesa ao nível do ensino superior, as respostas indicam-nos que os alunos consideram essencial para o seu futuro profissional o ensino-aprendizagem desta unidade curricular e a fluência em língua inglesa.

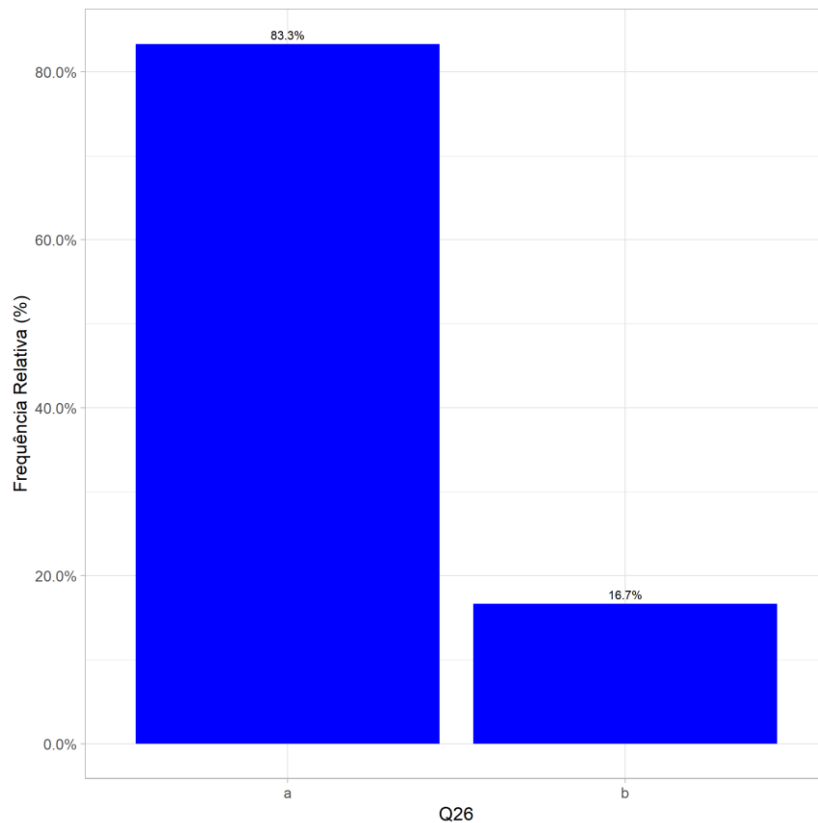


Gráfico 78: Importância da oferta formativa em língua inglesa em termos profissionais

Procurando contextualizar e perceber a motivação para a disponibilização da formação em língua inglesa por parte da empresa, os respondentes foram convidados a escolher uma ou mais opções de entre 5 opções possíveis:

- a) Enriquecimento e motivação pessoais do colaborador;
- b) Formação contínua do colaborador em diversas áreas;
- c) Necessidade de competência em língua inglesa para desempenho da função;
- d) Perspectivas de internacionalização do portfólio de clientes da empresa;
- e) Outra.

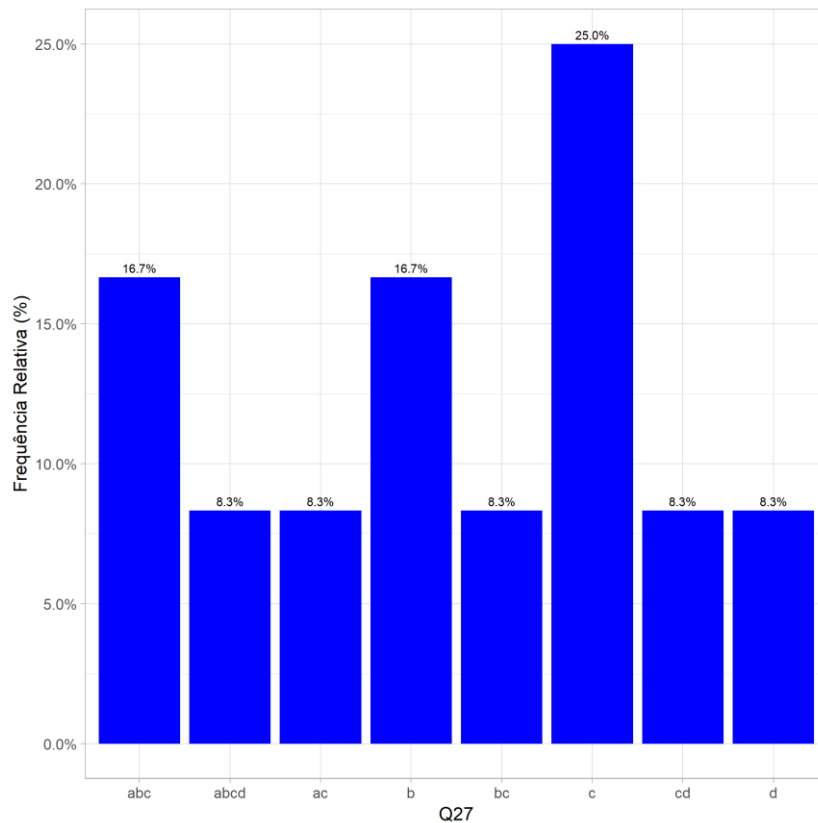


Gráfico 79: Contextualização e motivação para a disponibilização da formação em língua inglesa

Conforme se pode verificar no gráfico 79, a maioria dos inquiridos considera que a necessidade de competência em língua inglesa para o desempenho da função é determinante, reunindo 75% das respostas dadas. Igualmente importante é a formação contínua do colaborador em diversas áreas, que obteve 50% da totalidade de respostas.

Quando questionados sobre as principais razões que motivaram a frequência da formação em língua inglesa, os inquiridos são claros a seleccionar a opção «Oportunidade de aperfeiçoar a sua competência em língua inglesa para fins profissionais», com 83% das respostas, logo seguida da opção «Oportunidade de aperfeiçoar a sua competência em língua inglesa para fins pessoais», com 75% dos inquiridos a indicá-la (Cf. Gráfico 80). As opções «Necessidade de aperfeiçoar a sua competência em língua inglesa por razões profissionais» e «Relevância da língua inglesa no contexto profissional actual» são igualmente expressivas com 67% de respostas em cada uma delas.

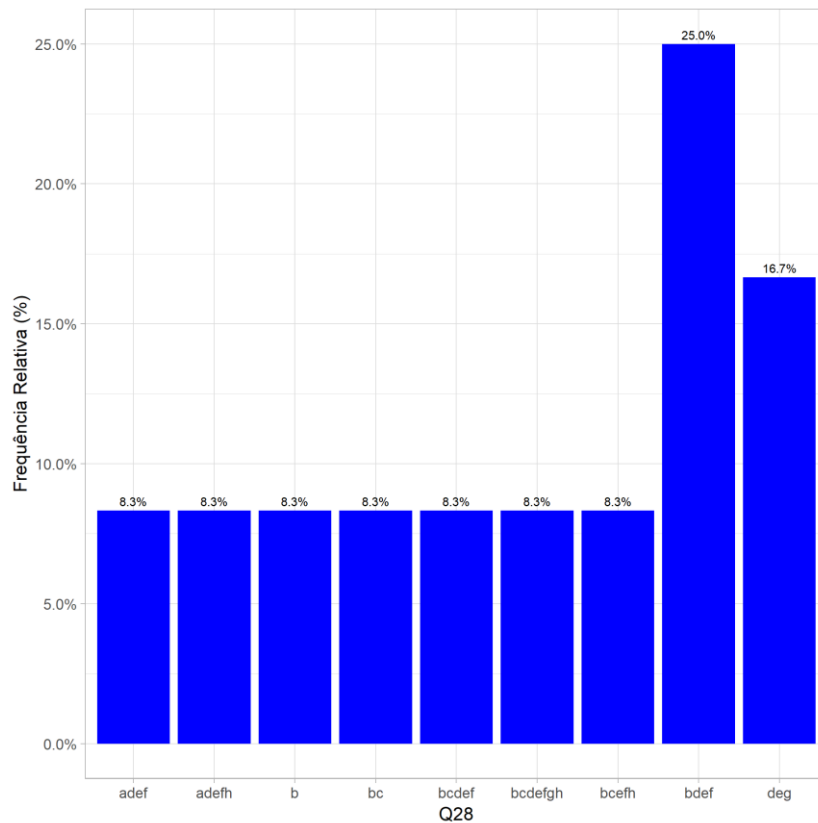


Gráfico 80: Principais razões que motivaram a frequência da formação em língua inglesa

Assim, analisando os dados recolhidos de ambas as questões, verificamos que, num contexto laboral, conjugam-se os interesses pessoais e profissionais dos colaboradores com as necessidades da empresa no que concerne competências específicas, garantindo que ambos têm sucesso nos seus objectivos no que se refere às competências linguísticas.

Tentando perceber quais as principais dificuldades enfrentadas pelos formandos, pediu-se para que seleccionassem de entre uma listagem, o que consideravam que podia constituir obstáculos à aprendizagem de Inglês para Fins Específicos. Podiam seleccionar uma ou mais opções das seguintes:

- a) Vocabulário especializado;
- b) Construções gramaticais específicas;
- c) Textos da especialidade;
- d) Redacção de documentação específica;
- e) Outros.

De entre as respostas dadas destaca-se o vocabulário especializado, sendo seleccionada esta opção por aproximadamente 50% dos inquiridos (correspondendo no gráfico ao somatório de todas as opções que integram a hipótese de resposta a)), logo seguido, com o mesmo valor de 25% cada, as construções gramaticais específicas, os textos da especialidade e a redacção de documentação específica. (cf. Gráfico 81)

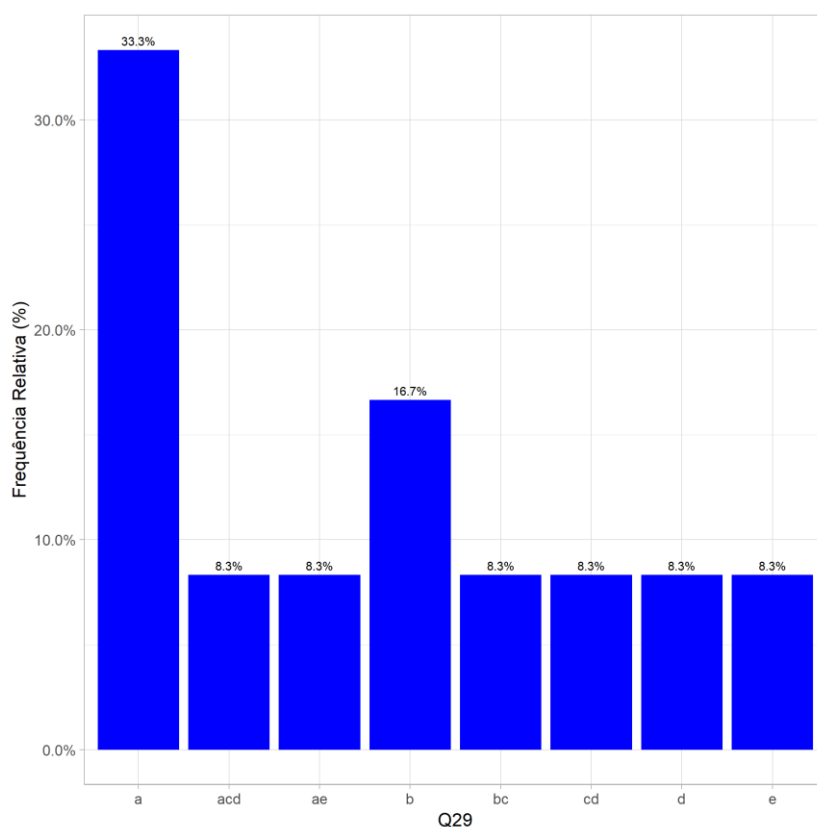


Gráfico 81: Possíveis obstáculos à aprendizagem de Inglês para Fins Específicos

Mais uma vez se verifica a importância, e também o desafio, que o vocabulário específico apresenta, com uma terminologia concreta, aplicada a cada área de trabalho e domínio do saber.

De forma a encontrar estratégias e soluções para colmatar estas dificuldades sentidas, foram questionados os formandos sobre quais os materiais cujo recurso poderia trazer benefícios. As opções disponibilizadas foram:

- e) Materiais autênticos (artigos de jornais e/ ou revistas da especialidade) sem tratamento didáctico;

- f) Materiais autênticos (artigos de jornais e/ ou revistas da especialidade) com tratamento didáctico;
- g) Materiais didácticos concebidos especificamente para as lições;
- h) Outros.

Analisando os resultados obtidos, verificamos que a larga maioria dos inquiridos, com aproximadamente 83% das respostas, privilegia os materiais didácticos concebidos especificamente para as aulas (cf. Gráfico 82), logo seguido, com 42% de respostas, dos materiais autênticos (como sendo artigos de jornais e/ou revistas da especialidade) com tratamento didáctico, ou seja, adequado aos conteúdos programáticos da formação.

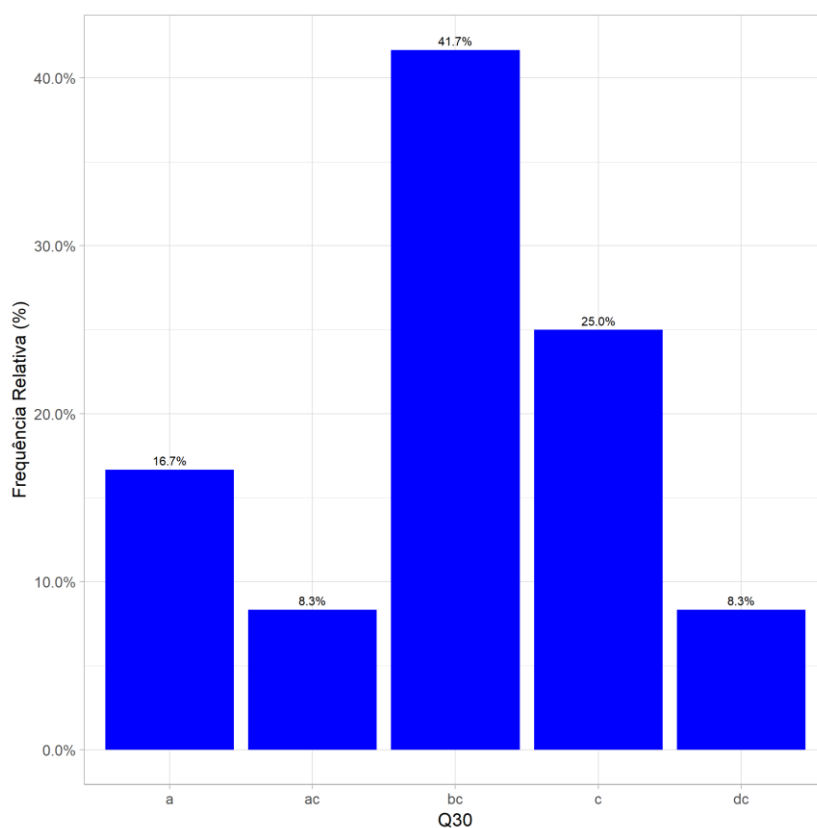


Gráfico 82: Materiais com os quais o ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos poderia beneficiar.

Assim, apesar de reconhecerem a importância dos materiais autênticos, os formandos acreditam que materiais criados especificamente para corresponder aos objectivos da formação são mais benéficos no colmatar das dificuldades sentidas.

Dando continuidade à recolha de informação para suprir as dificuldades de aprendizagem, também os recursos didácticos são determinantes na aprendizagem de Inglês para Fins Específicos. Foi solicitado aos formandos que seleccionassem quais os recursos didácticos que seriam mais relevantes para o sucesso da sua aprendizagem, sendo possível escolher uma ou mais das 5 opções de recursos seguintes:

- f) Leitura de artigos da especialidade;
- g) Exercícios de vocabulário específico;
- h) Exercícios gramaticais específicos;
- i) Elaboração de relatórios, correspondência comercial e/ ou documentação específica;
- j) Outros.

Conforme se pode verificar pelo gráfico 83, os exercícios de vocabulário específico e a elaboração de relatórios, correspondência comercial e/ ou documentação específica são os recursos mais relevantes, tendo aproximadamente 58% e aproximadamente 50% de respostas respectivamente.

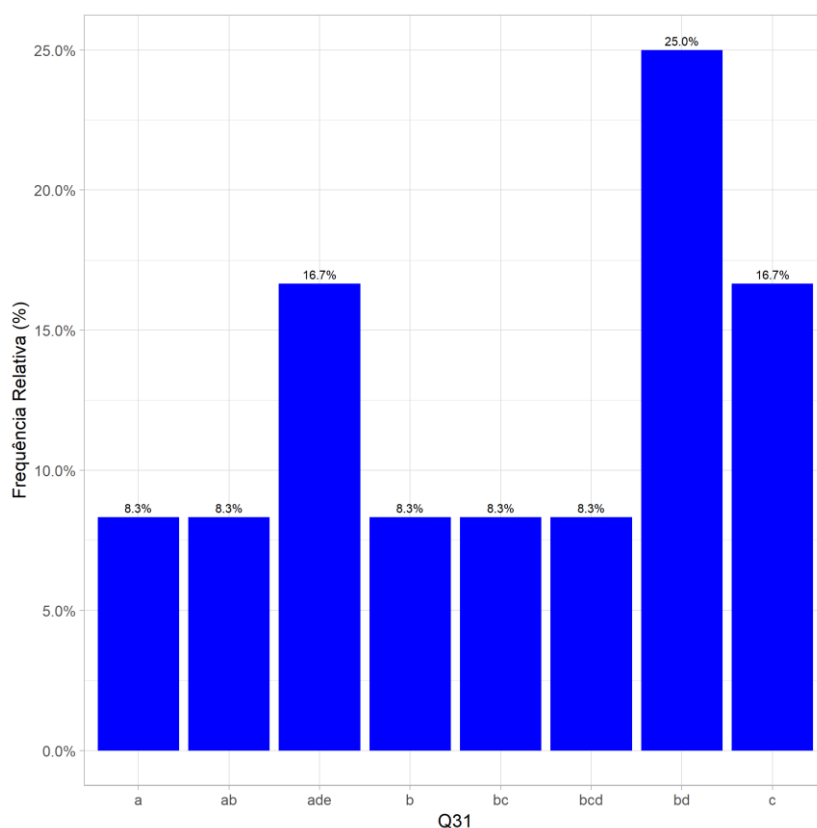


Gráfico 83: Recursos didácticos relevantes para suprir necessidades de aprendizagem de Inglês para Fins Específicos

Novamente se verifica a importância do vocabulário e, considerando o contexto da formação em ambiente laboral, a importância de suprir dificuldades directamente relacionadas com as funções que desempenham, nomeadamente através da elaboração de relatórios e correspondência específica.

Outra condicionante que é determinante no sucesso do ensino-aprendizagem em contexto de formação é a motivação dos formandos. Assim, foram questionados os respondentes relativamente à importância dada à motivação no processo de aprendizagem de Inglês para Fins Específicos. De entre as hipóteses «a) Muito importante», «b) Importante», «c) Pouco importante» ou «d) Nada importante», somente as primeiras duas foram seleccionadas pelos respondentes, sendo que «a) Muito importante» foi escolhido por 75% dos formandos (cf. Gráfico 84). Considera-se assim que os respondentes reconhecem o papel decisivo da motivação para o sucesso da aprendizagem e obtenção dos resultados pretendidos.

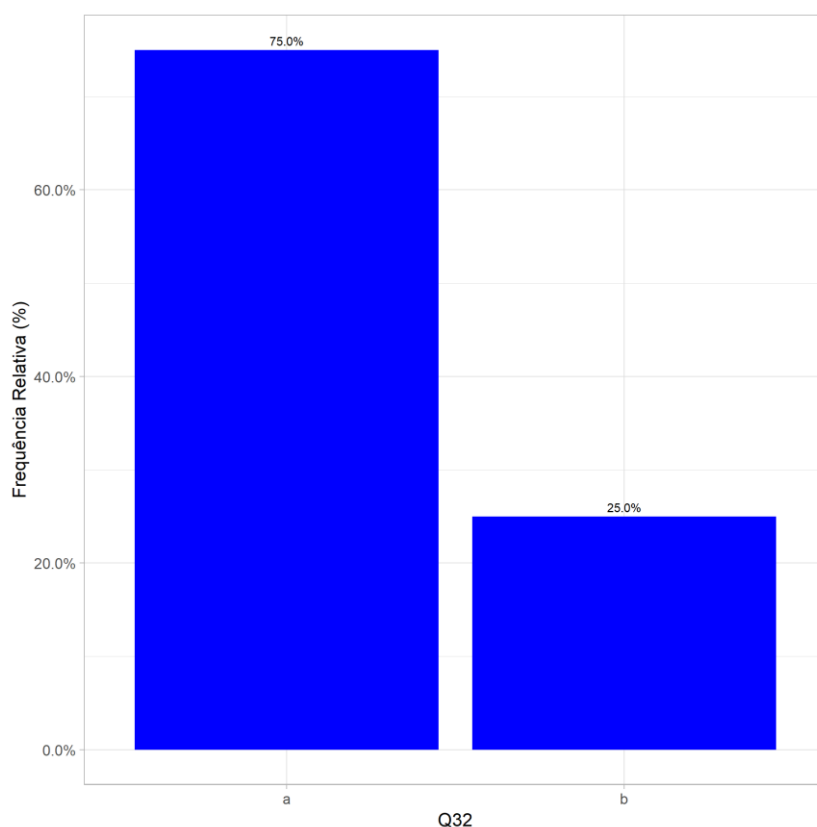


Gráfico 84: Grau de importância atribuído à motivação no processo de aprendizagem de Inglês para Fins Específicos

Relativamente ao professor de inglês para fins específicos, quando questionados os formandos sobre se o mesmo deve ser especialista na matéria da área a que se destina a língua inglesa, 67% dos inquiridos considera que «Não», ou seja, que não é essencial que o professor seja especialista na área, sendo que 33% considera que seria necessário (cf. Gráfico 85).

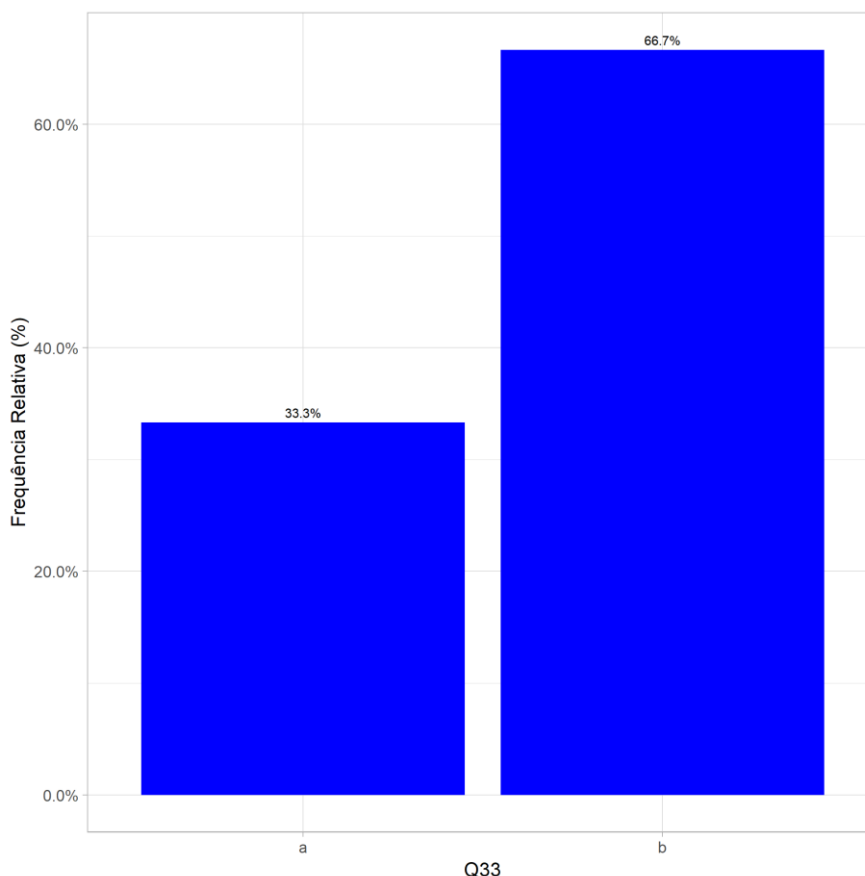


Gráfico 85: O professor de inglês para fins específicos deve ser especialista na matéria da área a que se destina a língua inglesa.

De entre os inquiridos que responderam «Não», as principais motivações prendem-se com o ensino da língua e não o conhecimento da área de trabalho, conforme podemos verificar pelas respostas dadas, contudo, o conhecimento do vocabulário específico é considerado muito importante: «Não é necessário ser especialista para ensinar o inglês que usamos na nossa área de trabalho», e «Não acho obrigatório o conhecimento específico do vocabulário para transmitir conhecimento» e ainda «Não necessita de ser especialista, mas necessita de ter algumas bases», com destaque para o vocabulário nas respostas, sendo que um dos formandos especifica «Desde que conheça o vocabulário técnico.»

Relativamente aos inquiridos que optaram por «Sim», o principal motivo é novamente o vocabulário: «É importante para conhecimento dos termos técnicos específicos.»

De entre as respostas dadas, apesar de ser mais expressiva a opção que indica a não necessidade da especialização por parte do professor, verificamos que os motivos indicados em ambas as opções de resposta são semelhantes e prendem-se sobretudo com a importância do vocabulário técnico e com a correcta expressão e fluência em língua inglesa num contexto específico.

Considerando o contexto laboral actual, foram questionados os formandos relativamente à importância da fluência em língua inglesa, particularmente na área de trabalho. De entre as opções «a) Muito importante», «b) Importante», «c) Pouco importante» ou «d) Nada importante», somente as primeiras duas foram seleccionadas pelos respondentes, sendo que «Muito importante» foi escolhido por aproximadamente 92% dos inquiridos (cf. Gráfico 86) e «Importante» foi seleccionado por aproximadamente 8% dos respondentes.

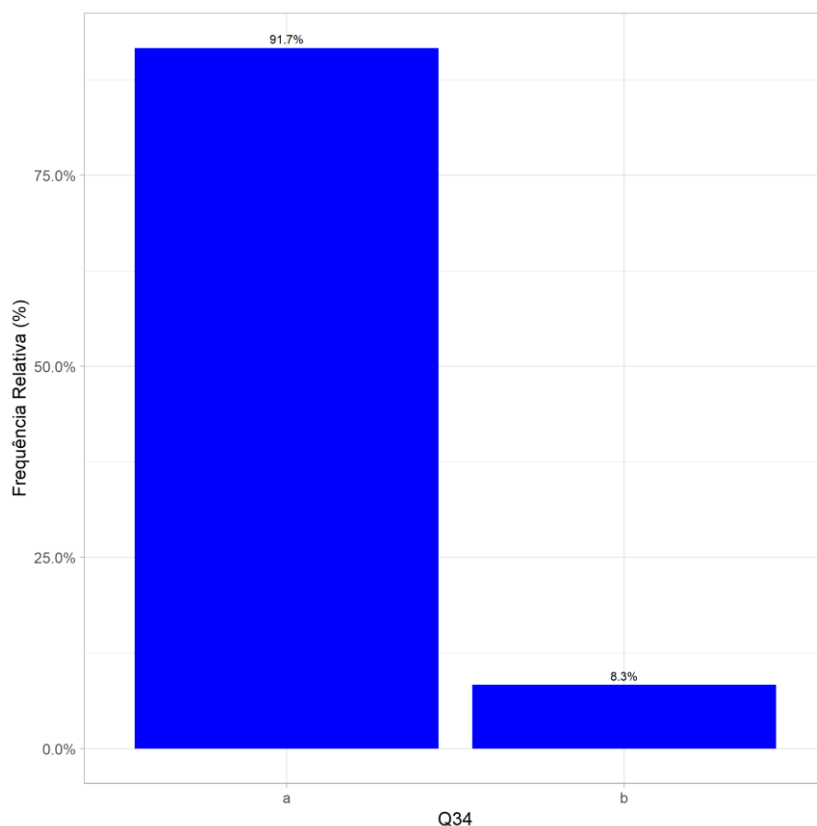


Gráfico 86: Importância da fluência em língua inglesa, em particular na área de trabalho

Estes resultados coincidem e reforçam os resultados obtidos em várias perguntas anteriores, em que os respondentes salientavam a importância da correcta e fluente utilização da língua inglesa para um maior sucesso em termos laborais.

Tentando aferir relativamente à frequência do contacto com a língua inglesa por parte dos respondentes, foram questionados se tinham contacto:

- f) Muito frequentemente (todos os dias da semana);
- g) Frequentemente (pelo menos três vezes por semana);
- h) Pouco frequentemente (até duas vezes por semana);
- i) Raramente (menos de uma vez por semana);
- j) Nunca.

De acordo com as respostas dadas (cf. Gráfico 87), percebemos que 50% dos alunos tem um contacto frequente com a língua, contactando pelo menos três vezes por semana, e 33,3% contacta com a língua muito frequentemente, ou seja, todos os dias da semana. Um contacto esporádico, com menos de uma vez por semana, é indicado por 8,3% dos inquiridos.

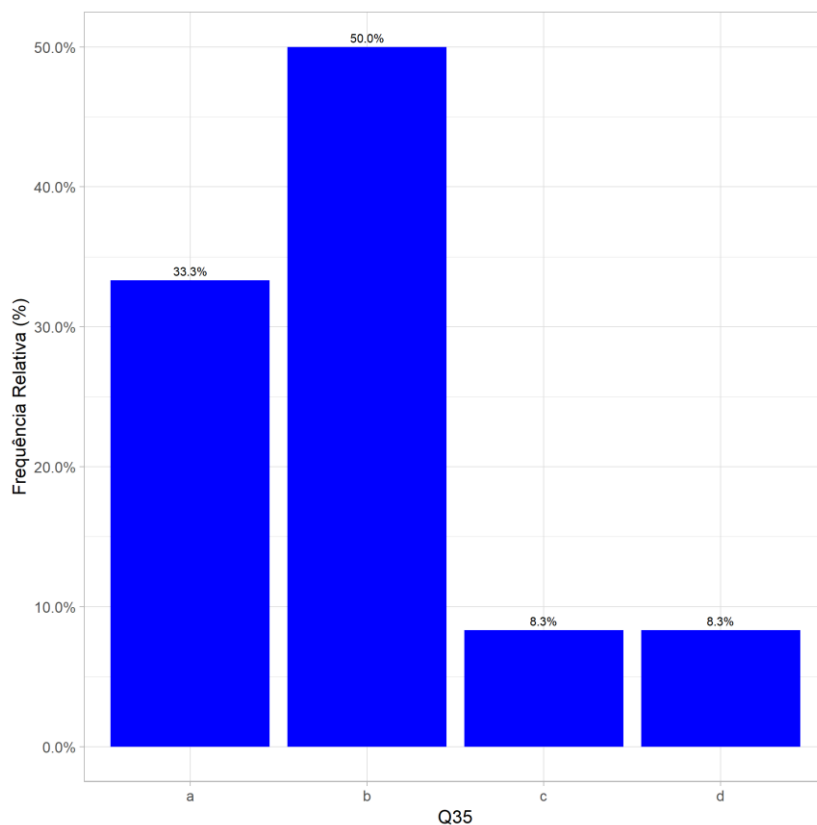


Gráfico 87: Frequência do contacto com a língua inglesa

No que se refere às circunstâncias e contextos em que os formandos inquiridos utilizam a língua inglesa, seja geral ou para fins específicos, verificamos que todos utilizam em termos laborais (opção de resposta a)), com 100% das respostas, sendo que alguns deles utilizam igualmente para lazer (opção de resposta b)), com aproximadamente 58% de respostas (cf. Gráfico 88).

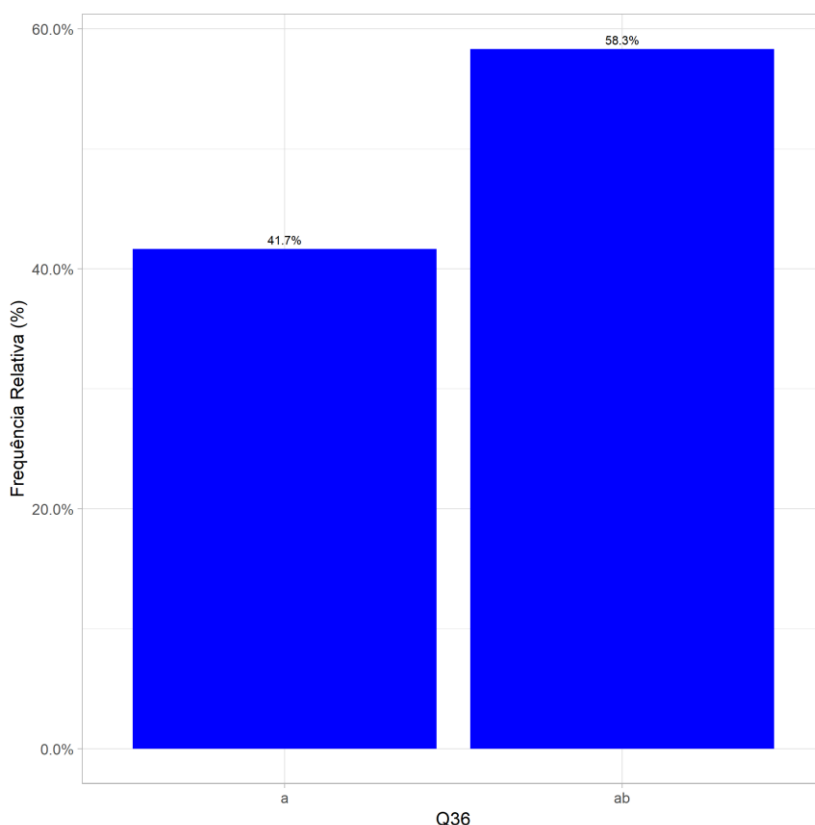


Gráfico 88: Utilização da língua inglesa, geral ou para fins específicos

Para aferir sobre a previsão de utilização da língua inglesa no futuro, aproximadamente 83% dos inquiridos respondem que utilizarão em trabalho (opção de resposta a)), sendo esta a resposta com maior expressividade, mas também utilizarão em lazer (opção de resposta b)), tendo esta possibilidade reunido aproximadamente 50% das respostas (cf. Gráfico 89).

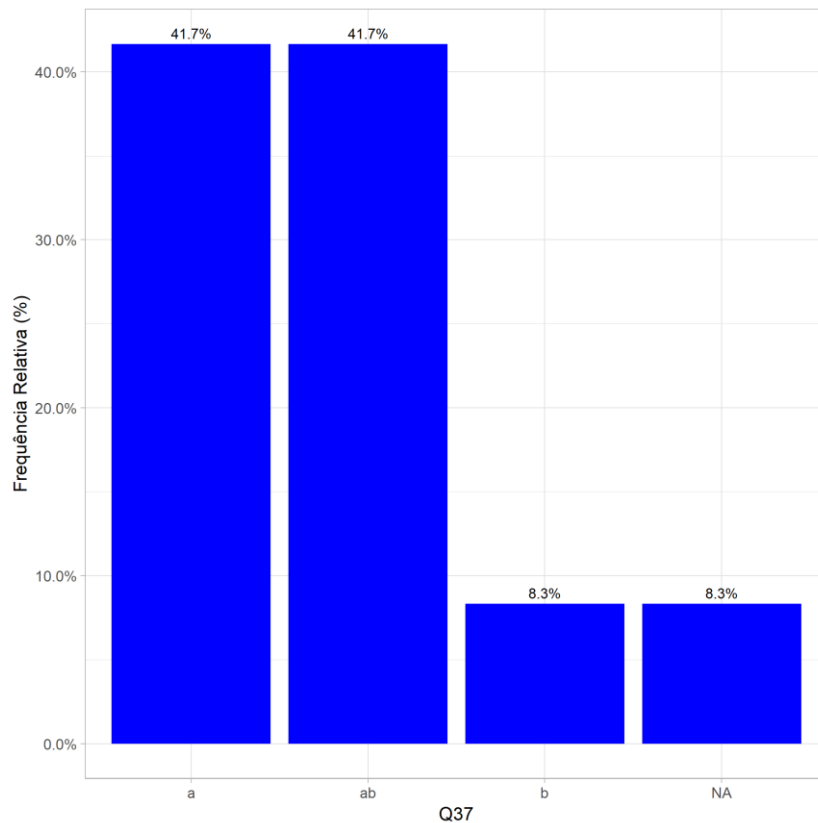


Gráfico 89: Utilização de Inglês para Fins Específicos no futuro

Analisando os dados ao longo do inquérito por questionário verificamos que a utilização de inglês, especificamente Inglês para Fins Específicos, está intrinsecamente ligada às tarefas laborais. Esta é uma preocupação ao longo de todas as respostas, com os respondentes a referirem que a fluência e competência linguísticas são determinantes para o sucesso profissional.

Passando a uma análise dos dados sociográficos dos formandos que responderam ao questionário, verificamos que são maioritariamente do género feminino (opção de resposta b)), totalizando 67% dos inquiridos (cf. Gráfico 90).

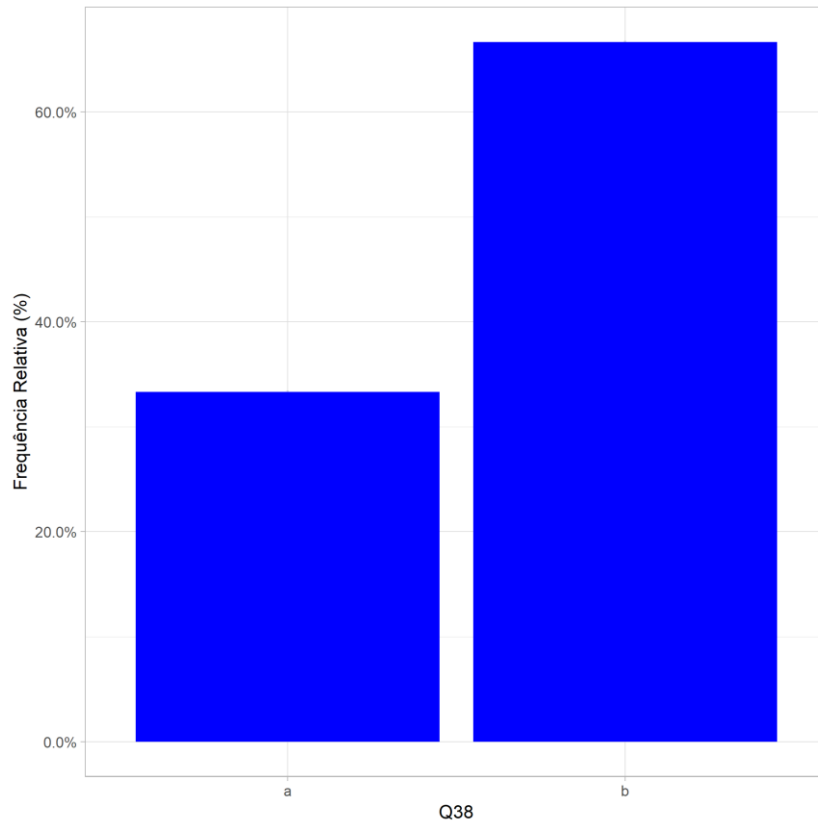


Gráfico 90: Divisão por género dos inquiridos

No que se refere à idade, os inquiridos têm idades variadas entre 19 e 42 anos, conforme se pode verificar no gráfico 91, o que demonstra que os colaboradores da empresa são ainda jovens e com motivação para a progressão na carreira.

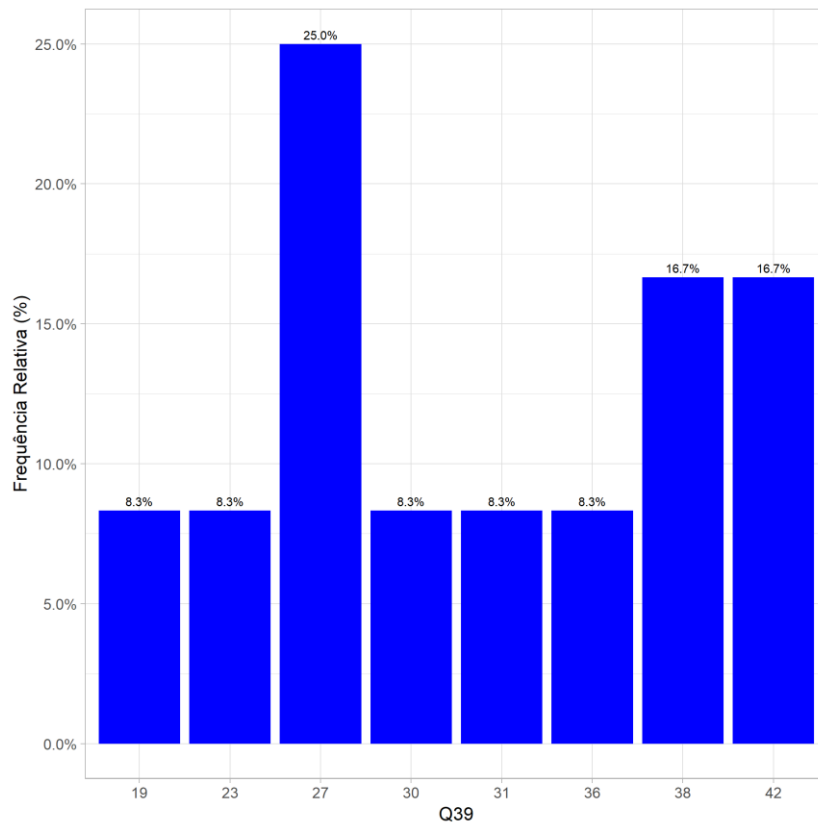


Gráfico 91: Divisão por idade (em anos) dos inquiridos

Os inquiridos são, na sua larga maioria, solteiros (67% das respostas obtidas), sendo 17% casados (cf. Gráfico 92). Considerando os dados anteriores, como sendo a idade dos respondentes, percebemos que é o reflexo de um percurso de vida em que, neste momento, a prioridade é dada à construção e manutenção da carreira e estabilidade profissional.

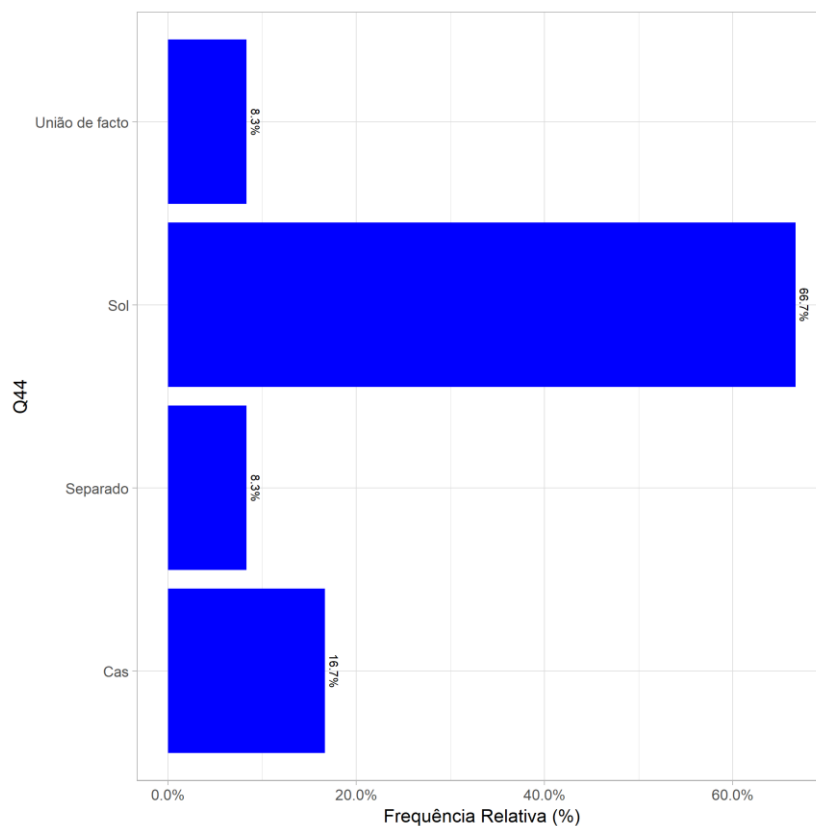


Gráfico 92: Estado civil dos inquiridos

Analisando a situação na profissão, considerando que são respondentes inscritos numa formação disponibilizada pela empresa, todos eles são trabalhadores por conta de outrem.

No que se refere à nacionalidade e língua materna dos inquiridos, verificamos que todos têm nacionalidade portuguesa (opção de resposta a)), com 100% de respostas (cf. Gráfico 93), sendo português a língua materna de todos (opção de resposta a)), contudo o francês é também apresentado como língua materna de aproximadamente 8% dos inquiridos (cf. Gráfico 94). No que se refere ao país de origem, aproximadamente 91% dos inquiridos são originários de Portugal (opção de resposta a)) (cf. Gráfico 95).

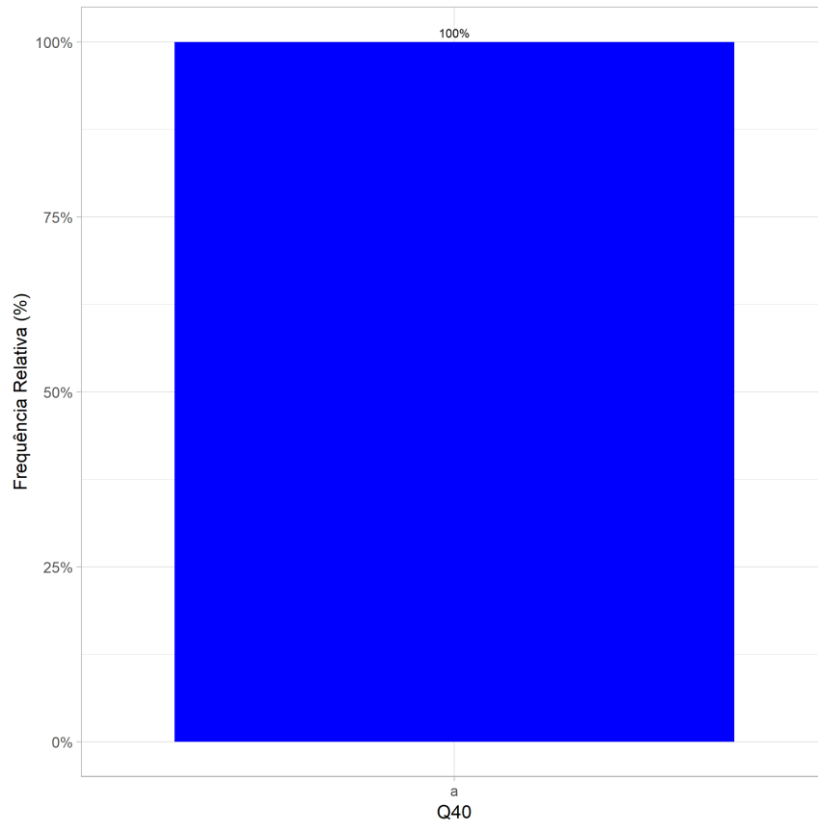


Gráfico 93 - Divisão nacionalidade dos inquiridos

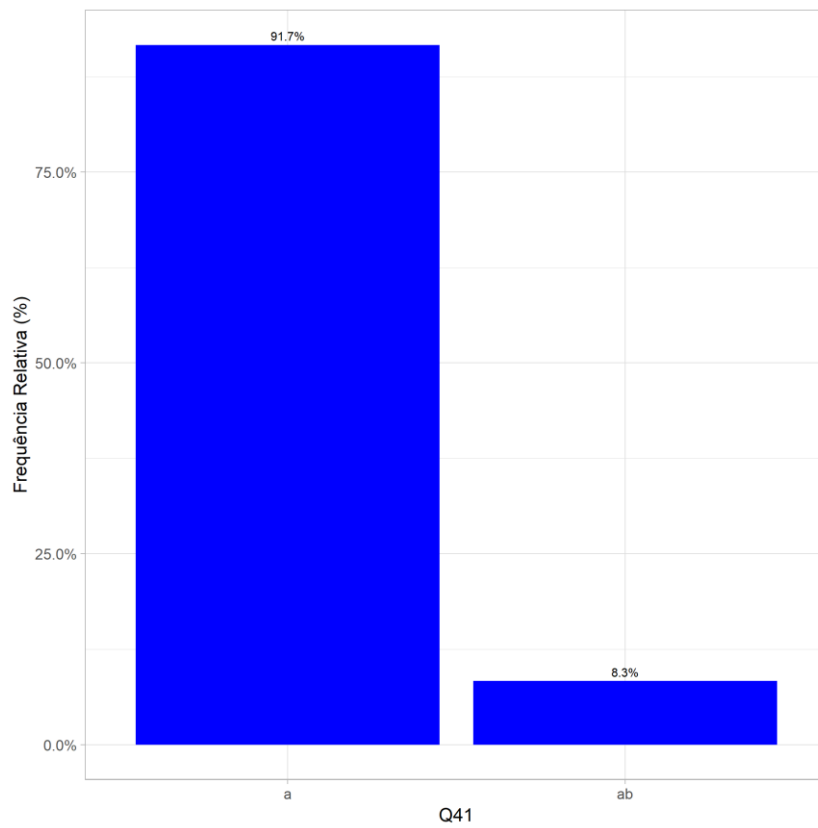


Gráfico 94: Divisão por língua materna dos inquiridos

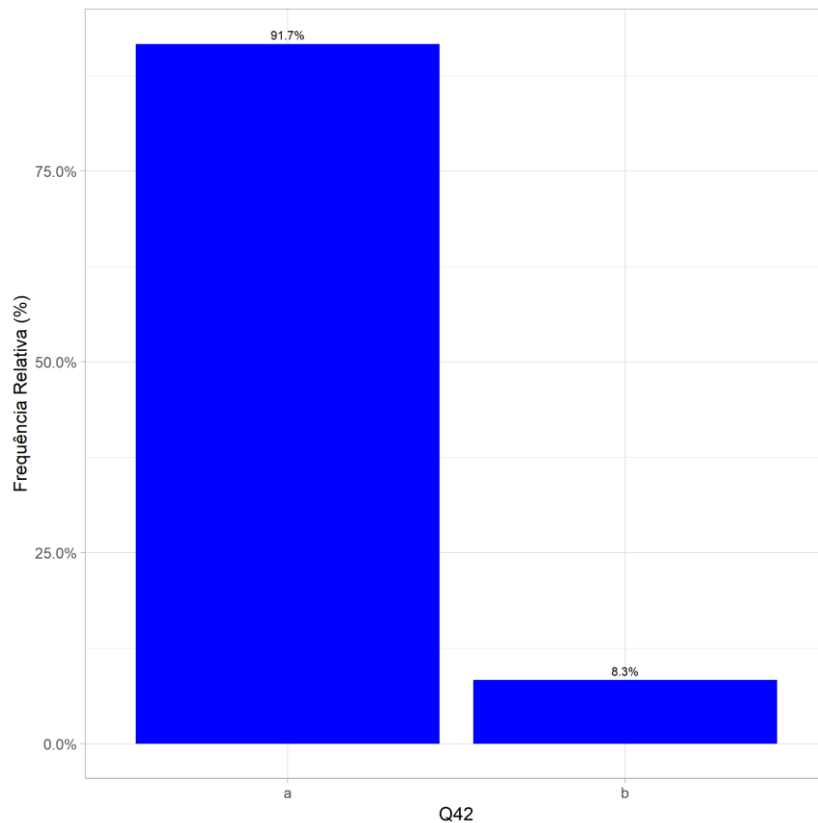


Gráfico 95: Divisão por país de origem dos inquiridos

Fazendo uma análise conjunta com os dados recolhidos em várias questões anteriores, verificamos que a principal preocupação e motivação com a aprendizagem de língua inglesa para fins específicos, prende-se com a sua utilização em termos laborais, sendo uma ferramenta para melhor desempenhar as funções que lhes são atribuídas, contribuindo assim para o sucesso da sua carreira profissional e para o sucesso da empresa em que se inserem.

### 5.2.3. As línguas são a alma do negócio - Caracterização dos empregadores

De forma a analisarmos as necessidades do mercado de trabalho na área das ciências empresariais, foi seleccionada a empresa Conceito – consultoria de Gestão, S.A. como representante das expectativas dos empresários empregadores em relação às competências dos recém-licenciados a serem contratados e integrados nos seus quadros como colaboradores.

O grupo Conceito é composto por cinco empresas, sendo elas a Conceito, a Conceito Norte, a Gacof, a JHJ e a Bearing Point. Constituído em 1982, este grupo tem tido um percurso marcado pelo sucesso e pela excelência do seu negócio. Prova disso são as certificações de PME Líder (desde 2009) e PME Excelência (desde 2010) obtidas ao longo dos vários anos. Em 2016 recebeu mais um reconhecimento, sendo considerada uma das Top 100 empresas para trabalhar, distinção que renovou em 2017 e 2018. Em 2014 obteve também a certificação pela ISO 9001, que representa uma certificação internacional de qualidade nos sistemas de gestão. As empresas que recebem esta certificação utilizam-na para demonstrar a sua capacidade para consistentemente fornecer produtos e serviços que correspondam aos requisitos dos seus clientes e da regulamentação vigente.

Assim, com 37 anos de existência este grupo tem um volume de prestação de serviços de 11,3 Milhões de Euros, conta com 250 colaboradores, tem no seu *portfolio* cerca de 2000 clientes, sendo 40% dos mesmos clientes internacionais. Com um forte cariz internacional, 90% dos colaboradores do grupo falam mais do que dois idiomas.

Centrando a nossa análise na empresa Conceito – Consultoria de Gestão, S.A., esta é uma empresa que é caracterizada pela prestação de serviços em *outsourcing* nas áreas de contabilidade, fiscalidade, tesouraria e apoio geral à gestão. Oferece serviços de contabilidade geral e analítica, consultoria fiscal, informação de gestão e *business intelligence*, tesouraria e facturação, bem como de contabilidade pública. Oferece ainda a realização de gestão de arquivos, possibilitando aos seus clientes a custódia e gestão de documentação, acessível e de fácil consulta a qualquer momento.

É uma empresa que se pauta pelos valores de orientação para o cliente, rigor, confidencialidade e flexibilidade. Assim, cria relações de parceria e confiança mútuas, procurando sempre uma satisfação dos objectivos e solicitações dos seus clientes. Almeja desenvolver um trabalho de muito elevada qualidade, respeitando os princípios de ética e deontologia profissionais, sempre cumprindo zelosamente as suas obrigações e compromissos. Considerando a sua já longa existência, a flexibilidade e capacidade de adaptação a todas as solicitações são imprescindíveis, sendo apoiada por uma equipa versátil e multidisciplinar. De entre os seus colaboradores encontram-

se profissionais de elevada qualificação técnica e formação académica superior nos domínios da Economia, Gestão, Fiscalidade, Contabilidade e Recursos Humanos.

No que se refere aos seus colaboradores, a Conceito - Consultoria de Gestão, S.A. caracteriza-se como um grupo familiar, focado nos objetivos de crescimento e com uma carteira de clientes com forte peso internacional. Assim, oferece aos seus colaboradores a oportunidade de crescer a nível profissional e pessoal, intelectual e emocional.

#### **5.2.4. Entrevista aos empregadores**

Com o objectivo de contribuir para o estudo das expectativas e competências que os empresários empregadores identificam como necessárias nos seus colaboradores recém-formados no que se refere à formação em língua inglesa aplicada à sua área de especialidade, foi realizado um inquérito por entrevista aos dirigentes e directores da empresa Conceito – Consultoria de Gestão, S.A..

Esta empresa foi fundada em 1982 e é uma empresa que fornece serviços de contabilidade geral e analítica e contabilidade pública, assim como de consultoria fiscal, informação de gestão e *business intelligence* e ainda gestão de arquivos. A sua sede é em Lisboa, mas conta com escritórios na Malveira, Porto e Funchal, contando com 200 colaboradores. A empresa actua a nível nacional e internacional, tendo actualmente alargado a sua oferta de serviços a Madrid, Barcelona, Palma de Maiorca e Valência.

A entrevista teve lugar em Lisboa, usando como metodologia uma entrevista escrita, realizada através de um formulário *online*. Os respondentes correspondem a seis colaboradores da empresa, sendo três deles administradores, uma «Marketing & Communications assistant», uma directora de Inovação e ainda uma especialista em Recursos Humanos. Foram seleccionados estes respondentes considerando a sua responsabilidade e poder de decisão na contratação de novos colaboradores, tendo, assim, uma percepção exacta das principais competências que procuram nos elementos das suas equipas.

Os respondentes são sobretudo do sexo feminino, com quatro mulheres e dois homens. Todos têm nacionalidade portuguesa e são casados ou em situação de união de facto. No que se refere às idades, são jovens, com idades dos 35 aos 49 anos.

No que se refere à empresa, foram questionados os colaboradores relativamente à área de actuação. Três responderam que a empresa actuava a nível nacional e três que a sua actuação era nacional e internacional. De entre os que referiram a actuação internacional, destacaram os negócios com países europeus, com a América e ainda a Ásia.

Quando questionados sobre se tinham envolvimento directo na contratação de novos colaboradores, dois entrevistados responderam que sim, sendo a sua intervenção muito directa. Um dos entrevistados indica que participa em todo o processo de contratação, enquanto o segundo entrevistado salienta a sua participação nas entrevistas e selecção final.

Relativamente às preferências da empresa por algum curso e/ ou instituição de ensino superior no recrutamento de novos colaboradores, quatro dos entrevistados afirmam que sim, indicando como instituições da sua preferência o Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa (ISCAL), o Instituto Politécnico de Setúbal e o ISCTE. De forma a clarificar estas respostas, foi solicitado que indicassem as razões desta preferência. Nas palavras dos próprios entrevistados: «Pela nossa experiência são as faculdades mais orientadas para as habilitações necessárias para os nossos recursos», bem como a «vocação dos alunos e qualidade de ensino».

Quando questionados se «A competência em língua inglesa é factor eliminatório no processo de recrutamento?», os entrevistados são unânimes a considerar que sim. Os motivos para esta resposta tão expressiva prendem-se com a carteira de clientes. Utilizando as palavras dos próprios entrevistados: «Pelo facto de cerca de 50% dos clientes serem internacionais, o contacto com a língua inglesa é uma necessidade diária» e ainda o «Portfólio internacional de clientes (casas mãe das subsidiárias portuguesas) e acesso a formação e fontes de informação na fonte».

Mantendo as questões sobre a língua inglesa, os entrevistados indicam que é importante que o colaborador tenha competência em inglês, sobretudo em inglês para

fins específicos, nomeadamente «Inglês técnico na área de Contabilidade, fiscalidade e payroll».

Quando questionados sobre se consideram relevante que o curso frequentado pelo colaborador tenha incluído uma unidade curricular de língua inglesa (geral ou específica), os entrevistados voltam a reforçar a sua importância, utilizando adjetivos como «indispensável» e até mesmo «Absolutamente crucial ter uma cadeira de inglês específico». Ao solicitar que nos indiquem se consideram mais relevante para o desempenho das suas funções o inglês geral ou o inglês para fins específicos, três dos entrevistados indicam o inglês para fins específicos, mas dois deles indicam que ambos são importantes.

No que se refere à competência em língua inglesa dos recém-licenciados no momento de entrada no mercado de trabalho, as opiniões dos entrevistados dividem-se, indicando que «Depende muito do percurso académico e faculdade», contudo, existem respostas que nos indicam falhas, nomeadamente a resposta: «Infelizmente na nossa área existe uma falha no desenvolvimento desta competência, os que a têm não a adquiriam no ambiente universitário», indicando «Muitas insuficiências em geral, salvo raras excepções».

No que concerne as maiores fragilidades em termos de comunicação em inglês dos recém-diplomados, os entrevistados indicam a comunicação oral, com «[f]alta de fluência, falta de termos técnicos, e falta de confiança para manter uma conversa». Um dos entrevistados uma análise mais aprofundada, indicando uma «[f]alta de incursão anterior no mercado de trabalho que proporcione uma experiência mais redonda em soft skills. Não interessa saber falar inglês se depois não é pró-activo para aplicar, não tem interesse ou não cativa a prática do inglês e da aprendizagem contínua».

Analisando em que situações é que os colaboradores da empresa utilizam a língua inglesa, no contexto laboral, os entrevistados indicam-nos que é sobretudo para o «contato direto com o cliente para questões de trabalho diárias», salientando que «[n]a nossa área estão em constante contacto com a língua inglesa, seja por escrita, oral ou presencial».

Para aferir da competência em língua inglesa dos potenciais colaboradores antes da sua contratação, os entrevistados revelam-nos que são realizados testes diagnósticos (orais e escritos) do seu nível de conhecimento, conduzidos por uma professora de inglês.

No que se refere a formação em termos de língua inglesa, todos os entrevistados indicam que a empresa proporciona esta formação, salientando que o faz «[h]á muitos anos em dois ciclos semestrais organizado por níveis de conhecimento». Especificando o que motivou esta oferta de formação, os entrevistados indicam-nos sobretudo o aperfeiçoamento e a melhoria interna, com respostas como: «Fator motivacional e de desenvolvimento pessoal», «uma necessidade de formar a competência nos nossos colaboradores» e ainda «aperfeiçoamento do nível de inglês dos nossos quadros».

Assim, apesar de ser relevante para os dirigentes, esta formação em língua inglesa tem um carácter opcional para os colaboradores, incidindo sobretudo sobre inglês para fins específicos.

## **Capítulo VI: Programa, Exercícios, Testes e Resultados**

### **6.1. Inglês Financeiro/ English for Finance**

O Instituto Superior de Contabilidade e Administração (ISCAL) passou a integrar o Instituto Politécnico de Lisboa em 1988; antes desta data conta com uma longa e ilustre história de 160 anos que teve início com a «Aula do Comércio», fundada pelo Marquês de Pombal, em 1759, ao que se seguiu o Instituto Comercial de Lisboa, até aos dias do ISCAL. Deixemo-nos impressionar pela história e tradição desta escola ou não, importa perceber que o ISCAL é, de facto, uma escola de referência na área das ciências empresariais, algo que é atestado pela empregabilidade dos recém-graduados, que frequentemente se juntam ao mercado de trabalho enquanto ainda se encontram a frequentar a licenciatura, e pelos empregadores, que frequentemente explicitam que preferem os graduados provenientes do ISCAL.

O Processo de Bolonha trouxe transformações aos cursos leccionados no ISCAL; o 1º e 2º ciclos de estudos viram a sua estrutura curricular transformada para condensar em três anos lectivos o que antes se ensinava em três (bacharelato), depois em 4 (licenciatura antes de Bolonha) e depois outra vez em três (pós-Bolonha). O ISCAL tem uma longa tradição em ciências empresariais e também em línguas para fins específicos. Antes do Processo de Bolonha, o ISCAL tinha cursos de inglês geral e cursos de inglês para fins específicos; o Inglês Técnico era uma unidade curricular obrigatória no 3º ano, no 5º semestre, no curso de Contabilidade e Administração, no Ramo de Contabilidade e no Ramo de Gestão e Administração Pública, o Inglês de Negócios era uma curricular obrigatória no curso de Gestão, o Inglês de Negócios era uma unidade curricular optativa nos cursos de Finanças e Contabilidade e Administração, Ramo de Fiscalidade. As unidades curriculares obrigatórias contavam, em média, com quatro turmas por curso, as unidades curriculares optativas contavam, em média, com uma a duas turmas. Esta diferença em número total de alunos explica-se com facilidade; de facto, são várias as razões para esta discrepância: o número de vagas para os cursos de Contabilidade e Administração e Gestão é sempre superior ao dos restantes cursos, a unidade curricular é obrigatória, Fiscalidade é um ramo com menos alunos do que o ramo de Contabilidade e tanto em Fiscalidade como Finanças, a unidade curricular era optativa, o que, na generalidade dos casos, significa que um menor número de alunos tem propensão para frequentar, mesmo que considere que a unidade curricular lhe traria mais-valias profissionalmente. Para além das unidades curriculares obrigatórias e optativas, existiam várias unidades curriculares de Inglês I, Inglês II, Inglês III e Inglês IV, de Inglês Geral, que funcionavam como cursos de língua optativos e contavam, em média, com uma turma por nível.

Reformas curriculares decorrentes da criação de novos cursos de 1º e 2º ciclos e do Processo de Bolonha transformaram a oferta formativa em inglês para fins específicos no ISCAL. Os cursos de língua optativos deixaram de existir, a unidade curricular optativa de Inglês de Negócios para o ramo de Fiscalidade deixou de ter alunos e a unidade de Inglês de Negócios para o curso de Finanças passou a ser obrigatória, reformulada e leccionada no 2º semestre, do 1º ano. Actualmente, as unidades curriculares que existem de inglês para fins específicos são:

<b>Licenciatura</b>	<b>Unidade Curricular</b>	<b>Horas/ semana</b>	<b>ECTS</b>
Licenciatura em Contabilidade e Administração, Ramo de Contabilidade	Inglês de Negócios e do Relato Financeiro	3	4
Licenciatura em Gestão	Inglês de Negócios	3	4
Licenciatura em Finanças Empresariais	Inglês Financeiro	3	4
Licenciatura em Comércio e Negócios Internacionais	Inglês de Negócios I	3	4
Licenciatura em Comércio e Negócios Internacionais	Inglês de Negócios II	3	4
Mestrado em Análise Financeira	Inglês para Finanças	1,5	3

O projecto para este trabalho de investigação foi delineado com o objectivo de, através de inquéritos por questionários, entrevistas, observação informal na sala de aula e resultados obtidos nos exercícios realizados em aula e nos testes, obter uma compreensão real das expectativas e necessidades dos alunos num curso desta natureza, especificamente Inglês Financeiro (Inglês aplicado às Finanças) de forma a contribuir para uma concepção de programas e materiais que, de facto, contribuam para o ensino-aprendizagem de Inglês Financeiro.

O programa de Inglês Financeiro que se reproduziu no Capítulo 3, 3.5.1, e que agora se reproduz abaixo numa versão adaptada, é a versão resumida que é colocada no sítio de internet do ISCAL para consulta pelos alunos. Para além deste programa existe o programa detalhado que se encontra em anexo (Anexo G).

1.

**Curso:** Finanças Empresariais

**Área/ Subárea:** Ciências da Informação e da Comunicação/ Línguas

**Semestre:** 2.º semestre

**Carga horária:** 3 horas/ semana

**ECTS:** 4

2.

The main aim of this intermediate/upper-intermediate course is to prepare students to use English in professional contexts related to **Corporate Finance**, i.e., the core degree subject.

3.

The contents of the course are organized around the major topics presented below. Each topic will be studied through a variety of materials, including texts for reading comprehension, online tasks, vocabulary exercises, role-plays, dialogues, writing assignments, listening comprehension. Technical topics covered are the following:

1.Money; 2. Personal finance and business finance; 3.Interest rates; 4.Financial instruments; 5.Share prices – types of risks; 6. Money markets; 7.Exchange rates; 8.Financial Institutions 9.Accounting and Financial Statements; 10.Describing trends – charts and graphs; 11.Financial planning; 12.Business plans; 13. Describing trends – charts and graphs.Grammar: Verb tenses (present, past, perfect, future); Prepositions; Phrasal Verbs.

4.

1. Set of Notes: Inglês Financeiro/ English for Finance, (Curso de Finanças Empresariais)  
2. Fanha Martins, H., “Acronyms in Business English: the Financial Language” (2015). Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa.<<http://hdl.handle.net/10400.21/7113>>  
3. Fanha Martins, H.; Pinheiro, P. (2013). The Accounting Dictionary, Dicionário de Contabilidade: inglês-português / português-inglês. Lisboa: Edições ATF.  
4. Fanha Martins, H.; Carvalho, A. S. (2013). *Business English Letters (Vol.2), Human Resources, Purchasing and Sales*: SinapisEditores, Lisboa.

5. Fanha Martins, H. (2012). *Business English Letters (Vol.1), Payments and Accounts*: OTS Publishing, Business English Series.

6. Fanha Martins, H.; Kuteeva, M. (2005). *Reuniões e Apresentações em Inglês de Negócios*. Lisboa: Publisher Team.

O programa resumido contempla todos os aspectos relevantes para o aluno: uma apresentação e objectivo gerais da unidade curricular, a carga horária, o número de ECTS, os requisitos desejáveis em termos de nível de língua para se frequentar com sucesso a unidade curricular (este é um elemento informativo, a unidade curricular é de carácter obrigatório e os estudantes têm de a concluir com sucesso para concluir os seus estudos), os tópicos incluídos no programa, o regime de avaliação, as datas da avaliação e a bibliografia obrigatória e recomendada. Contudo, os alunos têm acesso ao programa detalhado quando adquirem, na reprografia do ISCAL, o «set of notes» (sebenta) que utilizam com material obrigatório nas aulas.

Conforme se pode verificar, Inglês Financeiro é leccionado no 2º semestre, tem uma carga horária de 3 horas semanais e o aluno deve ter o nível B2 (intermediate/ upper-intermediate) para conseguir realizar com sucesso a unidade curricular. Os tópicos que o programa cobre são decididos, numa primeira reunião, pelo responsável da unidade curricular e pelo(s) professor(es) que lecciona(m) a unidade curricular. O programa sofre actualizações regulares que se baseiam na experiência do ano anterior em relação às expectativas e necessidades dos alunos e do *feedback* que é dado ao responsável e ao(s) professor(es) da unidade curricular de Inglês Financeiro pelos docentes que leccionaram no mesmo curso e pela directora do curso. Antes do programa ficar decidido consulta-se a directora de curso e outros professores da área de finanças empresariais com respeito à necessidade de adaptar o programa proposto de acordo com as necessidades do curso, dos alunos e do mercado de trabalho. Como foi referido anteriormente, o ISCAL tem um corpo docente que se divide entre os professores de carreira e os profissionais, ou seja, um número expressivo de professores acumula funções, trabalha numa empresa e lecciona no ISCAL. Na generalidade dos casos isto é entendido como uma mais-valia pelos estudantes que entendem este acumular de funções como uma ligação real ao mundo do trabalho.

Como se poderá ver, os tópicos que integram o programa são da área de finanças empresariais e começam com uma abordagem mais geral (Money) para uma especialização em termos de léxico e estruturas (Money markets ou Business Plans). Importa salientar que a unidade curricular Inglês para Finanças é leccionada no 2º semestre do 1º ano, o que significa que, no momento em que têm inglês os alunos tiveram apenas um semestre do curso em Finanças Empresarias, pelo que podem ainda não conhecer alguns conceitos. O programa inclui a revisão de estruturas gramaticais consideradas relevantes, designadamente os tempos verbais e as preposições. Verifica-se que a revisão destas estruturas gramaticais é importante para um número expressivo de estudantes; como se verificou anteriormente, o nível de desempenho na língua pretendido no final do ensino secundário, de onde a grande maioria dos alunos é proveniente, nem sempre corresponde ao nível de desempenho real, pelo que a revisão dos tempos verbais e das proposições encontra alguma resistência nos alunos mais fluentes, mas na maioria dos casos, é uma revisão bem recebida.

A avaliação é feita em regime de avaliação contínua e os elementos de avaliação contínua implicam a realização de dois testes em sala de aula, uma apresentação oral em grupo e participação na aula com um mínimo de assiduidade de 70%. O primeiro teste tem uma ponderação de 25%, o segundo teste de 40%, a apresentação oral de 25% e a participação na aula de 10%. O regulamento do ISCAL não permite que nenhum elemento de avaliação ultrapasse os 40% e não podem existir mais de quatro elementos de avaliação na avaliação contínua. A diferença de ponderação entre o primeiro teste e o segundo teste prende-se com o facto de existir compreensão e produção escrita longa apenas no segundo teste. Não existe «nota mínima» na unidade curricular de Inglês Financeiro, mas para estarem no regime de avaliação contínua, os alunos têm de realizar os quatro elementos de avaliação. A apresentação de trabalho em grupo é realizada depois dos testes e no final do semestre. O grupo deve ser composto de três a quatro pessoas, mas a avaliação é feita individualmente; não existe uma parte escrita deste trabalho, mas é recomendado que o grupo utilize apoio visual, PowerPoint ou Prezi; os alunos não podem levar material escrito para a apresentação para além de umas notas de apoio e da apresentação em

si. A participação em aula inclui a assiduidade, a participação activa na aula e a realização de exercícios em sala de aula e algum tipo de trabalho que seja solicitado para casa.

Pede-se aos alunos que adquiram na reprografia do ISCAL o material necessário para a aula, um «set of notes» compilado pelo responsável da unidade curricular e pelo(s) professor(es) que lecciona(m) a unidade curricular. Este «set of notes» reúne textos e exercícios de uma variedade de manuais disponíveis no mercado; está dividido em textos e exercícios de vocabulário na primeira parte e exercícios de gramática na segunda parte.

De seguida exemplificam-se e analisam-se exercícios que foram feitos com os alunos em aula e nos testes. Finalmente, analisam-se os resultados finais obtidos pela totalidade dos alunos na unidade curricular de Inglês Financeiro.

## **6.2. Aula 1: Let's just get to know each other...**

A primeira aula do semestre é dedicada à apresentação do programa e à apresentação dos alunos. A formação das turmas (para todas as unidades curriculares) é feita pelos próprios alunos que se inscrevem na turma que querem frequentar. Em consequência disto, os grupos que se formam são muito heterogéneos, com alunos com um nível de desempenho alto e outros com um nível de desempenho significativamente inferior ao nível B2 pretendido, que vai condicionar a dinâmica na aula. Nesta primeira aula começa a fazer a Present Situation Analysis (PSA); a aula tem como função apresentar brevemente o programa, apresentar o professor e solicitar aos alunos que falem um pouco sobre si, aproveitando para colocar algumas das questões que são sugeridas por Dudley-Evans and St John (1998) e replicadas abaixo:

«• professional information about learners: target situations they will use the English for;

• personal information about learners: factors affecting the way they learn (such as previous learning experiences, motivation, or attitude to English);

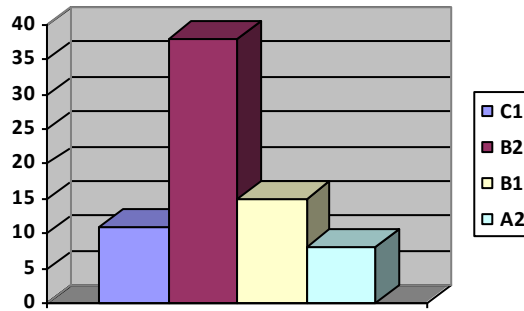
- English language information about learners: current proficiency of the language;
- learners' lacks: gap between their knowledge of English and their target situations;
- language learning needs: effective ways of learning skills and language to fill in their lacks;
- professional communication information about the language and skills used in the target situation;
- what learners want from the course; and
- environmental situation of the course.» (Ruiz-Garrido & Fortanet-Gómez, 2009: 181)

Esta constitui uma oportunidade de perceber, de imediato, a atitude dos alunos em relação à unidade curricular e o seu nível de desempenho.

### **6.3. Aula 2: Diagnóstico e Money, money, money...**

Na segunda aula realiza-se o teste diagnóstico que contribui para a «Present Situation Analysis» (PSA) e para a «Target Situation Analysis» (TSA). (Dudley-Evans and St John, 1998)

O teste diagnóstico é adaptado para incluir perguntas gerais e perguntas específicas da área de finanças. Dos 72 alunos que realizaram o teste diagnóstico, 11 alunos atingiram o nível C1, 38 alunos, o nível B2 e 15, o nível B1 e 8 alunos ficaram no nível A2.



Depois do teste diagnóstico, realiza-se uma actividade de brainstorming. Com a palavra «MONEY» escrita no quadro, pede-se aos alunos que digam palavras que associam à palavra no quadro. Esta actividade consegue reunir um grande número de vocábulos da área de finanças e desperta a curiosidade e motivação dos alunos porque é uma actividade de grupo em que todos os alunos têm oportunidade de participar e os alunos com maior dificuldade têm oportunidade de reunir de imediato uma série de vocábulos novos num contexto livre de constrangimentos.

#### 6.4. Exercício de vocabulário no teste 1

O exercício que se reproduz abaixo é o primeiro exercício de vocabulário no teste. Foi elaborado com base no vocabulário praticado na aula e nos exercícios do «set of notes». É um exercício acessível e que não representa grande dificuldade para os alunos que estiveram presentes nas aulas porque reúne vocabulário utilizado exaustivamente na interacção oral e em exercícios escritos. Os termos poderão ser considerados semi-técnicos, não devendo representar um obstáculo para o sucesso dos alunos no exercício. 76% dos alunos que realizaram o teste obtiveram nota positiva neste exercício e 64% tiveram mais de dois terços do exercício correcto.

##### A.1. Complete the sentence with the appropriate word or phrase. [6 points]

- 1) In Portugal, the ..... is the euro. There are ..... and banknotes.

- 2) To ..... is having to give back or pay someone back the amount of that you money borrowed.
- 3) The money that people and organizations have in bank accounts constitute .....
- 4) If a bank ..... money, it gives money to someone who agrees that they will pay the original amount back plus .....
- 5) Money borrowed from the bank is called a .....
- 6) The main difference between a ..... and a ..... is that the former is a payment made monthly and the latter weekly.
- 7) The payment to salespeople that is directly related to the amount of goods or services sold is called a .....
- 8) A sum of money paid regularly to a person who has retired because of having reached a certain age is a .....
- 9) A ..... is money borrowed from the bank to buy a house or a flat. The money paid for the use of a house or a flat is called .....
- 10) When two companies join together to make one larger company this is known as a .....
- 11) A ..... occurs when an acquiring company makes a bid in an effort to assume control of a target company, often by purchasing a majority stake.

### **6.5. Exercício de reading comprehension no teste 2**

O exercício que se reproduz abaixo é retirado de um teste 2, do ano lectivo 2018/2019. O texto apresentado foi retirado do sítio da internet *U.S. News* e adaptado para funcionar como exercício de reading comprehension no teste 2. Recordar-se que este elemento de avaliação tem uma ponderação de 40% da nota final, o que representa bastante na avaliação final. O texto apresenta vocabulário técnico e semi-técnico, acontecendo o mesmo no exercício de «True or False» que se segue e na pergunta de interpretação. 74% dos alunos teve nota positiva no exercício de True or False, mas só 58% tiveram nota positiva acima de 11 valores na resposta à questão. O primeiro exercício obrigava à compreensão do texto e correcta interpretação das

afirmações. O segundo exercício obrigava à compreensão do texto, à correcta interpretação da pergunta e à produção de uma resposta adequada.

### **The Frustration of Stubbornly Undervalued Stocks**

A stock that stalls when it should soar can test an investor's patience

Adapted from U.S.News

In the world of Ford Motor Co. (F) there are two slogans that apply. For consumers, it's "Have you driven a Ford lately?" But investors? Try this: "Has Ford driven you crazy lately?"

On the surface, the Detroit automaker looks like a heavy stock on a racetrack to nowhere. Ford still trades just above \$10 a share, which is off about 10% from 12 months ago. The company also recently announced it was laying off 10% of its workforce in order to cut costs.

Is F stock a "buy"? Four Wall Street firms go even further, calling Ford a "strong buy." Market experts believe Ford is one of those all-time bargains with a target price as high as 50% above where it is now and one of the more undervalued stocks right now.

Are some stocks, unfairly undervalued, destined to stay submerged in the shark-infested waters of Wall Street? It's a fair question, given how another automaker that almost never turns a profit has enjoyed (until recently) a long history of investor adoration. "While most people know that the CEO of Tesla (TSLA) is Elon Musk, many people don't know the name of the CEO of Ford," says Anne Drougas, professor of finance (By the way, that would be James Hackett.) Drougas stresses: "Ford may be a bargain and undervalued but the company is innovative, designing a self-driving robot that may help lighten the workload at manufacturing plants."

Still, experts agree that picking and sticking with undervalued stocks can truly test an investor's patience. "Investors need to keep in mind although their stock is slowed down, they are still getting an advantage by receiving a dividend," says Claudia Gonzalez, an investment advisor at Kovar Capital. "Usually, these companies have been around for a while, so they are in the mature stage of the business cycle." Now compare that to this rapid-fire, cash-or-crash scenario: "One tweet from Elon Musk could affect Tesla's price by 10% in just a day." Tesla currently finds itself in deep trouble between negative cash flow, highly-publicized accidents and missed production targets.

"We all know that patience is a virtue but by its nature, successful value investing demands a large degree of patience. Due to the inherent nature of a value investing strategy, it can underperform a growth or momentum strategy for very long periods of time," says Robert Johnson, professor of finance.

And yet, value investing made investors such as Warren Buffett very, very rich. He built his fortune buying undervalued stocks and holding them for long periods of time – oftentimes for decades.

"If you own high-quality companies, you don't have to spend a lot of time and energy thinking about when the recession will hit," says Vitaliy Katsenelson, CEO at Investment Management Associates.

<https://money.usnews.com/investing/stock-market-news/articles/2019-05-21/how-to-understand-undervalued-stocks>

**A.1. Decide if the following statements are True (T) or False (F) according to the text. [1.2 points]**

- |  |      |
|--|------|
| 1) On Tuesday, Spotify will go public on the NYSE.                         | T/ F |
| 2) Over half of their current users are paying customers.                  | T/ F |
| 3) Spotify has proven to be a well-known, reliable and profitable company. | T/ F |
| 4) An investment bank is underwriting Spotify's flotation.                 | T/ F |

**A.2. Answer the following question according to the text. Give a complete answer. Use your own words as much as possible. [1.75 points]**

- 1) What distinguishes the flotation of this company and its result from a more traditional flotation process?

---

---

---

## 6.6. Resultados Finais

Se observarmos o gráfico infra, verificamos que os resultados dos alunos oscilam, mas no geral os resultados do primeiro teste são superiores aos resultados do segundo teste. As apresentações têm valores sobretudo entre os 15 e os 17, o mesmo acontecendo na nota da aula que funciona como forma de motivação para os alunos. As notas finais são bastante positivas e refletem um trabalho contínuo de professor e alunos em conjunto, sendo notório que a avaliação contínua beneficia a aprendizagem dos alunos.

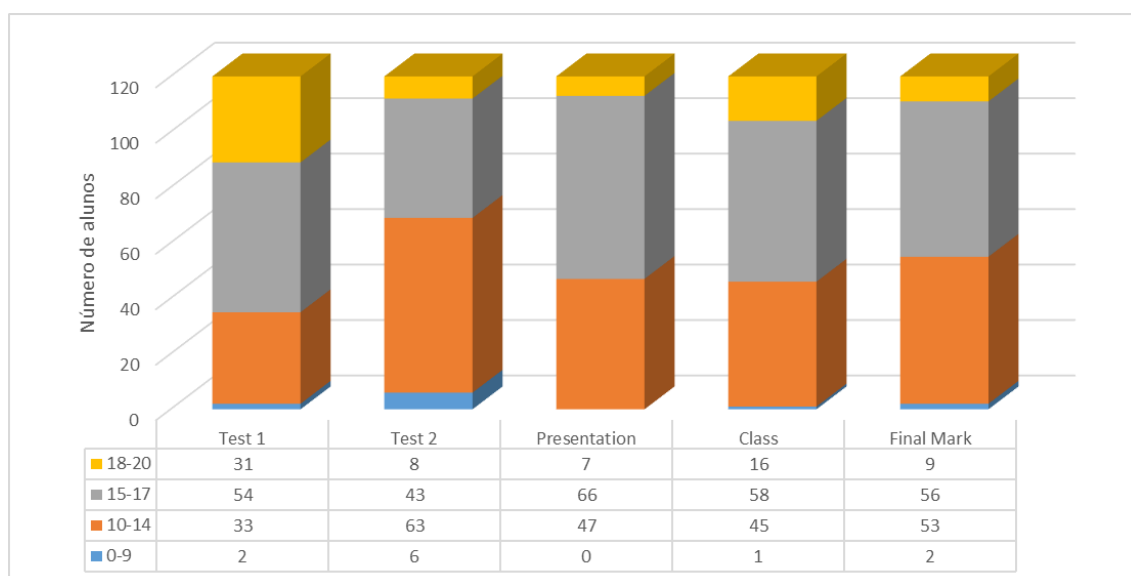


Gráfico 95: Resultados dos alunos por elemento de avaliação da unidade curricular

## Conclusão

Este trabalho de investigação teve como objectivo principal conhecer e avaliar as percepções, as expectativas e as necessidades dos alunos, dos professores de inglês para fins específicos, dos professores das áreas das ciências empresariais e dos empregadores, no que diz respeito a inglês específico para as áreas de contabilidade e finanças e através desse conhecimento propor e contribuir para a concepção de um currículo e de materiais que sirvam os *stakeholders* de cursos de inglês para fins específicos. E as «partes interessadas» são todos estes, os alunos, os professores de inglês para fins específicos, os professores das áreas das ciências empresariais e os empregadores, que de uma forma ou de outra, se recorrem da língua inglesa num contexto, linguagem, e propósito específicos.

Este projecto procurou tentar suprir uma necessidade da sua autora e de, imagina-se, muitos professores e formadores que leccionam inglês para fins específicos, sem que, antes disso, tenham tido a oportunidade de compreender e avaliar e ultrapassar as especificidades e as exigências de uma tarefa desta natureza: O que é Inglês para Fins Específicos? Quais são as necessidades dos professores de Inglês para Fins Específicos? Quais são as necessidades dos alunos de Inglês para Fins Específicos? Quais são as necessidades do mercado de trabalho em termos de Inglês para Fins Específicos? As perguntas (válidas) sucedem-se.

Este projecto procurou encontrar respostas num estudo de caso (Yin, 2009; Stake, 2003), especificamente o caso de Inglês de Negócios e do Relato Financeiro e Inglês Financeiro, unidades curriculares obrigatórias dos cursos de licenciatura de Contabilidade e Administração, Ramo de Contabilidade e Finanças Empresarias, respectivamente, no Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa (ISCAL), do Instituto Politécnico de Lisboa (IPL). Os alunos, professores de inglês para fins específicos e professores da área das ciências empresariais que participaram no estudo frequentam ou leccionam neste instituto de ensino superior público. A Conceito – Consultoria de Gestão, S.A. é a empresa que participa no estudo na perspectiva de empregador no mercado de trabalho. Os formandos e dirigentes que participam neste estudo trabalham nesta empresa.

Considerámos que o inquérito por questionário, a observação directa e informal, a conversação e a entrevista semi-estruturada (Cohen, Manion e Morrison, 2007; Olabuénaga & Ruiz, 2003, Bogdan, 1994) constituíam os instrumentos mais adequados à recolha de dados neste estudo de caso. A população que constitui a amostra varia significativamente dependendo do grupo; compreendemos a importância da variabilidade da amostra para produzir resultados válidos e procurámos constituir grupos que pudessem representar a população-alvo.

O grupo dos alunos é constituído por alunos da unidade curricular Inglês Financeiro; não obstante o trabalho discutir as questões de se colocam a inglês para fins específicos no caso das unidades curriculares de Inglês de Negócios e do Relato Financeiro e de Inglês Financeiro, optou-se por focar o estudo de caso nos alunos e na unidade curricular de Inglês Financeiro por constituírem o curso e a unidade curricular que sofreu mais alterações com as reformas introduzidas pelo Processo de Bolonha e a reformulação do plano de estudos que entrou em vigor no ano lectivo de 2015/2016. Este grupo constitui a amostra mais representativa, com um total de 151 respondentes ao inquérito por questionário, distribuídos por dois anos lectivos, 2017/2018 e 2018/2019. A amostra não é proporcional; no caso do primeiro grupo obtivemos 51 respostas e no segundo grupo o número de respondentes foi de 100 – embora este dado tenha sido tido em conta, a análise das respostas foi feita em conjunto e os valores apresentados representam a totalidade da amostra; a separação que se verifica na apresentação gráfica, por anos de inscrição na unidade curricular (2017 e 2018), justifica-se pelo enriquecimento de interpretação que a possibilidade de ver múltiplos oferece. O primeiro grupo (2017) respondeu ao inquérito por questionário *online*, tendo este sido enviado via correio electrónico para as moradas de correio electrónico institucional e pessoal dos alunos, e o segundo grupo (2018) respondeu ao inquérito por questionário presencialmente, em sala de aula. Consideramos que esta seja a principal razão para a disparidade no número de respondentes; embora a resposta ao questionário tenha sido feita voluntariamente, admite-se que a presença do responsável pelo questionário e a resposta em sala de aula tenha dois efeitos: o respondente tenha mais resistência a recusar o preenchimento do questionário porque está na presença do investigador/professor e a recusa em participar pode ser

mal-entendida e as respostas são mais concisas (ou suprimidas) para poderem sair mais rapidamente. Por outro lado, a não-presença do investigador e o facto de o questionário ser respondido *online* pode desprestigiar o questionário perante os respondentes e desresponsabilizá-los, o que pode resultar num número menor de respostas (parece ter sido o caso neste estudo), mas as respostas podem também ser mais completas porque o tempo é controlado só e apenas pelo próprio. À parte a diferença no número de respostas, não se registaram diferenças significativas nas respostas. Contudo, é um aspecto a ter em conta em investigações futuras.

Para a análise estatísticas das respostas utilizou-se o *software* informático R. Para a análise descritiva que se conduziu, análise de frequências relativas, este software é indicado e não exige conhecimentos programáticos. Os inquéritos por questionário e a sua análise contribuíram para a «Present Situation Analysis» (PSA) e para a «Target Situation Analysis» (TSA) (Dudley-Evans & St. John, 1998). Consideramos que o desempenho dos alunos na unidade curricular de Inglês Financeiro pode ser influenciado por questões que se relacionam com o país onde se realizou a escolaridade obrigatória (Q2), a primeira língua estrangeira estudada (Q5) ou ciclo em que teve início a aprendizagem (Q7). Neste caso, as respostas são homogéneas e não permitem estabelecer nenhuma diferença significativa entre alunos que tenham estudado em Portugal, Continental ou Ilhas, alunos que tenham estudado em países de língua oficial portuguesa (PALOP ou Brasil) ou outros. Pretendia perceber-se se a escolaridade noutro país seria um factor relevante no desempenho na língua. A expressiva maioria fez a escolaridade em Portugal e inglês foi a primeira língua estrangeira. De encontro aos dados da Comissão Europeia (Comissão Europeia, *Special Eurobarometer 386*, 2012), uma maioria significativa iniciou o estudo de inglês no 1º ciclo. As questões Q6, Q7 e Q11, o gosto, o desempenho geral e a relação com o professor, respectivamente, pretendiam determinar se a experiência anterior determinaria a atitude e motivação em relação a Inglês Financeiro. As respostas mostram alunos com desempenhos «regulares», o que se coaduna com os resultados dos testes diagnósticos realizados na segunda aula, mas em termos de motivação, a atitude é positiva com a maioria a «gostar bastante» de inglês e a considerar «muito importante» a relação com o professor.

Comprova-se que a motivação é um aspecto central para o sucesso na aprendizagem de IFE (Hutchinson & Waters, 1987), com quase 60% dos respondentes a considerarem «muito importante» a motivação para a aprendizagem de Inglês Financeiro (Q26). Da mesma forma, salienta-se a importância da análise das necessidades dos estudantes, no ensino superior, e de conceber cursos de IFE que respondam às necessidades destes e do mercado de trabalho, uma diferença fundamental entre IFE e inglês geral (Brunton, 2009; Hyland, 2007; Anthony, 1997) e que fica patente nas respostas às questões Q17, Q18, Q19, Q20, Q21, Q22, 28 e Q31.

Considera-se que o recurso a materiais autênticos (Hyland 2007) constitui uma forma de motivar os alunos para a aprendizagem. Contudo, estes materiais devem ser adaptados para servir o propósito da aula e os exercícios concebidos especificamente para a aula, se o material disponível no mercado não for adequado. (cf. Q24 e Q25) A este propósito consideramos que o material didático que existe para a área de inglês específico na área de Contabilidade é mais variado e abrangente do que aquele existe para a área de Finanças. Considera-se que a elaboração de um manual para Inglês Financeiro que, à dimensão internacional e anglófona, acrescentasse particularidades bancárias e bolsistas portuguesas e europeias, poderia constituir uma mais-valia e contribuir para a motivação dos alunos. Na área da banca e dos mercados financeiros, o léxico é essencialmente inglês, mas as experiências podem ser diametralmente discordantes. Tal só seria possível com a colaboração de especialistas na área; apesar da esmagadora maioria dos respondentes considerar que o professor de inglês para fins específicos deve ser um especialista na área de, no caso, finanças empresariais (cf. Q27), esta não é a nossa posição. Admitimos que a colaboração com professores da área de especialidade a que é aplicado o inglês é fundamental, mas o professor de inglês para fins específicos é professor de inglês e essa é a sua especialidade, o conhecimento da área de contabilidade ou finanças representa um investimento e enriquecimento (recomendados) por colaboração com colegas dessa área. Salienta-se que «ter conhecimentos de» não equivale a «ser especialista em»; da mesma forma, espera-se que o professor de finanças internacionais consiga comunicar em inglês, não se espera que seja um especialista na língua inglesa. O mesmo deve ser válido para o professor de inglês para fins específicos.

Conclui-se que «falar» e/ou «escrever» continuam a ser as maiores dificuldades dos alunos (cf. Q10.1, Q10.2, Q.10.3), assim como os resultados obtidos no exercício 2 de «reading comprehension» do teste 2 ou os resultados obtidos nas apresentações orais, e é necessário um investimento maior nestas *skills*, também em inglês para fins específicos. Se atentarmos nas transformações que se verificam no mercado de trabalho e das competências exigidas actualmente, a competência em línguas estrangeiras, sobretudo falar e escrever, são fundamentais. Dois obstáculos que consideramos existir e devem ser considerados são as turmas muito heterogéneas em termos nível de desempenho (cf. resultados do teste diagnóstico) e o número de alunos por turma, que oscilou entre 16 e 52. Numa turma com 52 alunos, a atenção individualizada é praticamente impossível e dificulta (ou impossibilita) um sem número de estratégias que poderiam contribuir para o aluno desenvolver as suas capacidades para falar e escrever, como o *role-play* ou os exercícios de escrita com *feedback* por parte do professor. As discussões pontuais de temas do programa, em que se solicita a opinião dos alunos ou a apresentação oral no final do semestre são manifestamente insuficientes para praticar convenientemente a oralidade. Nestes casos, o que se verifica, é os alunos com melhor desempenho a participarem activamente e, os alunos com pior desempenho, constrangidos com a sua participação. Estas situações conseguem ser evitadas e corrigidas com uma composição mais equilibrada em termos de nível de desempenho e número de alunos por turma.

Considera-se que a formação em inglês para fins específicos (com a colaboração de especialistas na área) para os professores que pretendam dedicar-se a leccionar inglês para fins específicos é um aspecto a ponderar. Tanto quanto foi possível averiguar muito pouco ou nada existe nesta área em Portugal, e os professores que abraçam a tarefa de ensinar inglês para fins específicos fazem-no de forma auto-didacta (cf. Q11 e Q17 no questionário dirigido aos professores de inglês para fins específicos). Da mesma forma, parece-nos que seria benéfico o investimento dos professores nas áreas de ciências empresariais em inglês, sendo que a maioria recomenda bibliografia em inglês, mas uma parte hesita na possibilidade de leccionar em inglês e 40% não publicam em inglês. Salvaguardando o facto de este estudo se concentrar no universo de professores do ISCAL, considera-se que o número de

professores em inglês para fins específicos e, sobretudo, os professores nas áreas de ciências empresariais que participaram no estudo e responderam ao questionário é pouco expressivo, e admite-se alargar este estudo a outras instituições de ensino superior de forma a obter respostas que possam contribuir mais significativamente para a concretização das hipóteses.

A transformação no mundo do trabalho e a sua globalização tornaram mais prementes as necessidades de formação em inglês geral e inglês para fins específicos. Como se verifica, as empresas disponibilizam formação em línguas estrangeiras, incluindo inglês, e esta revela-se uma mais-valia e uma motivação para os seus colaboradores. Inglês para fins específicos, ou seja, adequado à área profissional, o domínio da terminologia e do léxico, e a utilização de materiais autênticos, são considerados absolutamente fundamentais e determinantes por colaboradores das empresas e seus dirigentes.

Actualmente o desempenho fluente em língua inglesa constitui uma competência imprescindível e a sua ausência um factor eliminatório no processo de recrutamento (cf. Q12 e Q13 na entrevista escrita aos dirigentes). O inglês para fins específicos é considerado como uma importante mais-valia que os empregadores indicam como uma carência nos seus colaboradores. Considera-se que esta carência poderá estar relacionada com a formação de grupos nos cursos que existem ao nível do ensino superior, mas também se considera que uma mais estreita colaboração (consultiva, entenda-se) entre professores (de inglês para fins específicos) e as empresas e mercado de trabalho, sobretudo quando estão a desenhar o programa da unidade curricular, pode granjear resultados positivos para todas as partes interessadas, nomeadamente os alunos, que reconhecem o curso de inglês para fins específicos «feito à medida» das suas necessidades. Naturalmente, ressalvam-se as limitações a este «feito à medida», mas a colaboração entre os vários especialistas pode relevar-se um valioso activo para alunos, professores e profissionais.

Considera-se, finalmente, que a investigação em inglês para fins específicos em Portugal tem ainda um enorme contributo a dar à área de investigação de línguas para fins específicos e espera-se que este trabalho possa continuar de forma mais completa e abrangente por esta e outros autores.

Espera-se que este estudo tenha, de alguma forma, contribuído para a investigação na área de inglês para fins específicos na área das ciências empresariais e que contribua para o esforço contínuo que todos os professores de inglês para fins específicos fazem para preparar, sempre mais e melhor, os seus alunos para o sucesso profissional e pessoal.

## Bibliografia

Anthony, Laurence. 1997. "English for Specific Purposes: What does it mean? Why is it different?", *On Cue*, 5. <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/abstracts/ESParticle.html> [Consultado em 27 Janeiro 2013].

Ashcroft, Bill, Gareth Griffiths e Helen Tiffin. 2002. *The Empire writes back: Theory and practice in post-colonial literatures*. Londres: Routledge.

———. 2007. *Post-colonial studies: The key concepts*, 2.<sup>a</sup> ed. Londres: Routledge.

Baptista, Cristina Sales e Maria José Sousa. 2011. *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios, segundo Bolonha*. 4.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Pactor.

Barros, Maria José. 2004. *The use of multimédia annotations in ESP = O uso de anotações multimédia em inglês para fins específicos*. Tese de doutoramento. Universidade de Aveiro.

Bell, Judith. 1989. *Doing your research project: A guide for the first-time researchers in education and social science*. Milton Keynes, Inglaterra: Open University Press.

Bogdan, Robert e Sari Biklen. 2013. *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* Porto: Porto Editora.

Brunton, Mike. "An account of ESP – with Possible Future Directions". *English for Specific Purposes* 24, n.º 3 (2009): 1-15.

[http://www.esp-world.info/Articles\\_24/An%20account%20of%](http://www.esp-world.info/Articles_24/An%20account%20of%20)

- Carmo, Hermano e Manuela Malheiro Ferreira. 2008. *Metodologia da Investigação: Guia da Autoaprendizagem*, 2.ª ed. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, Sara, Fábio Marques, Ciro Martins e Ana Balula. 2016. *O papel da tradução assistida por computador no ensino de Inglês para fins específicos*. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/22191>
- Ceia, Carlos. 1997. *Normas para Apresentação de Trabalhos Científicos*. Barcarena: Editorial Presença.
- Chairat, Pornpan. "Communication Skills Used by English Major Graduates in the Workplace: A Case Study." *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*, 2 (2016): 38-43. <http://www.ijlll.org/index.php?m=content&c=index&a=show&catid=41&id=35>
- Cláudia Urbano, «A (id)entidade do ensino superior politécnico em Portugal: da Lei de Bases do Sistema Educativo à Declaração de Bolonha», *Sociologia, Problemas e Práticas*, 66 (2011). <http://journals.openedition.org/spp/461> [Consultado no dia 23 Agosto 2019].
- Coêlho, Ildeu M. "Repensando a Formação de Professores". *NUANCES: estudos sobre educação* 09, n.º 9/10 (2003): 47-63. <https://doi.org/10.14572/nuances.v9i9/10.396>
- Cohen, Louis, Lawrence Manion e Keith Morrison. 2007. *Research Methods in Education*. 6ª ed. Nova Iorque: Routledge
- Comissão Europeia. 2008. *Falar as línguas da Europa: As línguas na União Europeia*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Comissão Europeia. s/d. *Vantagens do Euro*. [https://ec.europa.eu/info/about-european-commission/euro/benefits-euro\\_pt](https://ec.europa.eu/info/about-european-commission/euro/benefits-euro_pt) [acesso em 18/8/2019]

Connell, Raewyn. "The Northern Theory of Globalization." In *Sociological Theory* 25, nº. 4 (2007): 368-385. <http://www.jstor.org/stable/20453089>

Conselho da Europa. 2001. *Quadro Europeu Comum De Referência Para As Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Trad. Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto: Edições Asa

Crystal, David. 2003. *English as a Global Language*. 2.ª ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Dator, Jim, Dick Pratt e Yongseok Seo. 2006. "What Is Globalization?" In *Fairness, Globalization, and Public Institutions: East Asia and Beyond*, 13-18. Honolulu: University of Hawai'i Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctv3zp081.5>

Decreto-lei n.º 74/2006 de 24 de Março: <https://dre.pt/application/conteudo/671387>

Direção-Geral da Comunicação (Comissão Europeia). 2009. *Falar as línguas da Europa – As línguas da União Europeia*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Direção-Geral da Comunicação (Comissão Europeia). 2015. *A União Económica e Monetária e o euro: em prol da estabilidade, do crescimento e da prosperidade na Europa*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia. <https://publications.europa.eu/pt/publication-detail/-/publication/e862fc8f-f3c7-4599-b05e-cf39020ab8f6> [acesso em 18/8/2019]

Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. *Registo de alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior – Raides 18* Dezembro 2018  
<http://www.dgeec.mec.pt/np4/raides18/>

Direcção-Geral do Ensino Superior: <https://www.dges.gov.pt/pt>

Directorate-General for Communication (European Commission). 2014. *Special Eurobarometer 386: Europeans and their Languages*.  
[https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/eb\\_special\\_399\\_380\\_en.htm](https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/eb_special_399_380_en.htm) [Consultado em 24/08/2019]

Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (European Commission). 2018. *The EU in support of the Bologna process*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e437d57d-5e32-11e8-ab9c-01aa75ed71a1>

Donna, Sylvie. 2000. *Teach Business English*. Cambridge Handbooks for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press.

Duarte, Maria Manuela Rebelo, Maria Manuela Sarmento e Alexandra Margarida Domingos. 2018. *As competências desenvolvidas no ensino superior de Contabilidade e sua importância para a profissão*.  
<http://hdl.handle.net/10400.21/9146>

Dudley-Evans, Tony e Maggie Jo St. John. 1998. *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, Mark e Christine Johnson. 1994. *Teaching Business English: An introduction to Business English for language teachers, trainers, and course organizers*. Oxford: Oxford University Press.

European Commission/EACEA/Eurydice. 2018. *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/bologna\\_internet\\_0.pdf](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/bologna_internet_0.pdf)

European Commission/EACEA/Eurydice. 2018. *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. <http://www.ehea.info/index.php>

European Commission/EACEA/Eurydice. 2017. *Key data on teaching languages at school in Europe*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.

Fidel, Raya. 1992. "The case study method: A case study", ed. Jack Glazier e Ronald R. Powell, in *Qualitative research in information management*, 37-50. Englewood, CO: Libraries Unlimited.

Filzmoser, Sandra. 2012. *Identification of the causes and consequences of the phenomena globalization and nationalism and their interaction: A critical assessment of its advantages and disadvantages*. Munique: Grin.

Fortanet-Gómez, Inmaculada e Christine A. Räisänen, ed. 2008. *ESP in European Higher Education: Integrating language and content*. s/l: John Benjamins Publishing Company.

Fortanet-Gómez, Inmaculada e Miguel F. Ruiz-Garrido. 2009. "Needs Analysis in a CLIL Context: A Transfer from ESP" In *CLIL Practice: Perspectives from the Field*. University of Jyväskylä. 179-188

Friedman, Thomas L.. 2007. *The world is flat: A brief history of the twenty first century*, 3.ª ed. rev. Nova Iorque: Picador.

Gomez, Gregório R, Javier Flores e Eduardo Jimenez. 1996. *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Gonçalves, Teresa. “Linhas orientadoras da política linguística educativada UE”, *Revista Lusófona de Educação*, 18. 2011: 25-43

Graddol, David. 2006. *EnglishNext*. Londres: The British Council.

Hillen, Stefanie, Tanja Sturm, Ilmi Wellbergh, Bernadette Hörmann (ed.). 2011. *Challenges Facing Contemporary Didactics: Diversity of Students and the Role of new media in teaching and learning*. Munique: Waxmann

Hodges, Dave e Noel Burchell. “Business graduate competencies: Employers' views on importance and performance.” *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education* 4, n.º 2 (Abril 2003): 16–22. [https://www.ijwil.org/files/APJCE\\_04\\_2\\_16\\_22.pdf](https://www.ijwil.org/files/APJCE_04_2_16_22.pdf)

Hutchinson, Tom e Alan Waters. 1987. *English for Specific Purposes: A Learning-centered Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hyland, Ken. 2007. “English for Specific Purposes: Some influences and impacts”, ed. Jim Cummins e Chris Davison, in *International Handbook of English Language Teaching*, Parte 1, Capítulo 26, 391-402. Nova Iorque: Springer International Handbooks of Education.

Instituto Politécnico de Lisboa (IPL): [www.ipl.pt](http://www.ipl.pt)

Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa (ISCAL): <https://www.iscal.ipl.pt/pt/>

Jackling, Beverley e Paul De Lange. "Do Accounting Graduates' Skills Meet The Expectations of Employers? A Matter of Convergence or Divergence". *Accounting Education* 18, n.º 4/5 (Dezembro 2009): 369- 385.

[https://www.researchgate.net/publication/46529194\\_Do\\_Accounting\\_Graduates'\\_Skills\\_Meet\\_The\\_Expectations\\_of\\_Employers\\_A\\_Matter\\_of\\_Convergence\\_or\\_Divergence](https://www.researchgate.net/publication/46529194_Do_Accounting_Graduates'_Skills_Meet_The_Expectations_of_Employers_A_Matter_of_Convergence_or_Divergence)

Jay, Paul. "Beyond Discipline? Globalization and the Future of English." *PMLA* 116, n.º 1 (Jan. 2001): 32-47. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/463639>

Jenkins, Jennifer, Alessia Cogo e Martin Dewey. "Review of developments in research into English as a lingua franca", *Language Teaching* 44, n.º 3 (2011): 281-315.

Jenkins, Jennifer. "Points of view and blind spots: ELF and SLA", *International Journal of Applied Linguistics* 16, n.º 2 (2006): 137-162. <http://ukonline-web.uni-koeln.de/remarks/d5134/rm2169667.pdf>> [Consultado em 25 Agosto 2013].

Kachru, Braj B. 1985. "Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle", eds. Randolph Quirk e Henry Widdowson, in *English in the world: Teaching and learning the language and literatures*, 11-30. Cambridge: Cambridge, University Press.

Kassim, Hafizoah e Fatimah Ali, "English communicative events and skills needed at the workplace: Feedback from the industry", *English for Specific Purposes* 29, n.º 3 (2010): 168–182.

Kavanagh, Marie H. e Lyndal Drennan. "What skills and attributes does an accounting graduate need? Evidence from student perceptions and employer expectations." *Accounting and Finance* 48, n.º2 (2008): 279-300. <https://doi.org/10.1111/j.1467-629X.2007.00245.x>

- Kirkpatrick, Andy. 2007. *World Englishes: Implications for International Communication and English Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kvale, Steinar e Svend Brinkman. 2009. *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Los Angeles, CA: Sage Publications, 149.
- Kvale, Steinar. "Dominance Through Interviews and Dialogues". *Qualitative Inquiry* 12, n.º 3 (2006): 480-500. <https://doi.org/10.1177/1077800406286235>
- Lameiras, Maria Teresa M. S.. 2007. *A carta comercial*. Tese de doutoramento. Universidade de Aveiro
- Lang, Michael. "Globalization and Its History." In *The Journal of Modern History* 78, n.º 4 (Dezembro 2006): 99-931. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/full/10.1086/511251>
- Lesiak-Bielawska, Elżbieta e Elżbieta Danuta. "Key Aspects of ESP Materials Selection and Design". *English for Specific Purposes World*, 46 (2015).
- Loureiro, Ana. 2013. *Aprender Inglês Como Segunda Língua – A Importância Do Domínio De Outras Línguas Num Mundo Globalizado*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Luaiza, Benito Almaguer. 2013. *Origem e evolução da didática*. Monografias.com <https://www.monografias.com/pt/trabalhos3/origem-evolucao-didactica/origem-evolucao-didactica.shtml>
- McLuhan, Marshall. 1994 [1964]. *Understanding media: The extensions of man*. 2.ª ed. Cambridge: MIT Press.
- Menninga, Elizabeth. 2013. *Introduction to R for Social Scientists*. [https://www.elizabethmenninga.com/uploads/6/9/4/0/69409645/r\\_intro.pdf](https://www.elizabethmenninga.com/uploads/6/9/4/0/69409645/r_intro.pdf)

Mollin, Sandra. "English as a Lingua Franca: A New Variety in the New Expanding Circle?". *Nordic Journal of English Studies* 5, n.º2 (2006): 41-57.  
ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/njes/article/download

Monteiro, Elisabete de Aguiar Pereira e Rogério Duarte Fernandes dos Passos. "O espaço europeu de ensino superior e cidadania europeia." *Revista Internacional de Educação Superior* 4, n.º 1 (Jan/Abr 2018). 4. 175.  
10.22348/riesup.v4i1.8651136

Olabuénaga, José Ignacio Ruiz. 2003. *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Parlamento Europeu. 2019. *Fichas temáticas sobre a União Europeia – Política linguística*. <http://www.europarl.europa.eu/factsheets/pt/sheet/142/taalbeleid>

Pereira, Alexandre. 2004. *SPSS – Guia Prático de Utilização. Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.

Pereira, Luís Araújo e Ana C. Rodrigues. 2014. "Competências transversais dos recém-diplomados do ensino superior no mercado global". In *IV Conferência Investigação e Intervenção em Recursos Humanos – Os Novos Contextos da Gestão de Recursos Humanos*. s/n. 10.26537/iirh.v0i4.2103

Pinto, Susana. 2016. "Políticas linguísticas nas universidades públicas portuguesas: discursos e práticas institucionais de formação e de investigação". *Cadernos do LALE Série Reflexões* 7. Aveiro: Editora UA Editora Universidade de Aveiro.

Phillipson, Robert 1992. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

Pooch, Melanie U. 2016. "Introduction", In *DiverCity – Global Cities as a Literary Phenomenon: Toronto, New York, and Los Angeles in a Globalizing Age*, 9-14. Bielefeld: Transcript Verlag. <http://www.istor.org/stable/j.ctv1wxt87.4>

———. 2016. "Globalization and Its Effects", In *DiverCity – Global Cities as a Literary Phenomenon: Toronto, New York, and Los Angeles in a Globalizing Age*, 15-26. Bielefeld: Transcript Verlag. <http://www.istor.org/stable/j.ctv1wxt87.5>

Pradhan, Ajit. "English for Specific Purposes: Research Trends, Issues and Controversies". *English for Specific Purposes World*, 40, nº 14 (2013).

Publicaciones de la Universidad de Deusto. s/d. *Tuning Educational Structures in Europe - Reference points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Business*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto, 40, 46, 53, 126. [http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/RefBusiness\\_EU\\_EN.pdf](http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/RefBusiness_EU_EN.pdf)

———. s/d. *Tuning Educational Structures in Europe – Final Report: Pilot Project – Phase 1*. 2003. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto. [http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Tuning\\_phase1\\_full\\_document.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Tuning_phase1_full_document.pdf)

Quivy, Raymond e Luc van Campenhoudt. 2005. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, 4.ª ed. Lisboa: Gradiva.

———. 1995. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rego, Bruno Paulo Castendo. 2008. "Risco e cosmopolitismo: ambiente, modernidade e Europa no pensamento de Ulrich Beck". Dissertação de mestrado. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/1730>

- Ribeiro, Maria Júlia F. B. G. 1991. *Preparação de professores de inglês para fins específicos: uma necessidade?*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCE) da Universidade de Lisboa.
- Schultze, Ulrike e Michel Avital. "Designing interviews to generate rich data for information systems research". *Information and Organization* 21, n.º 1 (Janeiro 2011): 1-16. <http://old-classes.design4complexity.com/7702-F12/survey-interviews/Designing-interviews.pdf>
- Seidlhofer, Barbara. "Closing a Conceptual Gap: The Case for a Description of English as a Lingua Franca", *International Journal of Applied Linguistics*, 11 (2001): 133–58.
- . "Research perspectives on teaching English as a lingua franca", *Annual Review of Applied Linguistics*, 24 (2004): 209-239.
- Simkin, Mark G., Janna M. Crews e Mary J. Groves. "Student Perceptions of Their Writing Skills: Myth and Reality". *Journal of Business and Management* 18, n.º 1 (2012): 81-95. <http://jbm.johogo.com/pdf/volume/1801/JBM-1801-04-full.pdf>
- Simões, Deolinda. 2014. *Making Connections: Engineering and Language Issues in Teaching English for Specific Purposes*. Tese de doutoramento. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Sousa, Maria João. 2009. *Análise contrastiva das formas em -ing e em -ndo: contributo para o ensino do inglês para fins específicos: um estudo de caso no domínio da engenharia de Telecomunicações*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Smit, Ute. 2010. *English as a Lingua Franca in Higher Education: A Longitudinal Study of Classroom Discourse*. Berlim: Walter De Gruyter.

- Steger, Manfred. 2003. *Globalization: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Stevens, Peter. 1988. "ESP after twenty years: A re-appraisal", ed. Makhan L. Tickoo, in *ESP: State of the Art*. Singapura: SEAMEO Regional Language Centre, 1-13.
- Tenedero, Pia Patricia P. "Accounting students' perspective of work-relevant communication skills: evidence from a Philippine university" *Journal on English Language Teaching* 7, n.º 1 (Jan-Março 2017). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1140334.pdf> [acesso em 11/8/2019]
- Tuckman, Bruce W. 2000. *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tratado da União Europeia, versão consolidada em 2016. OJ C 202, 7.6.2016, pp. 13-388 [https://eur-lex.europa.eu/eli/treaty/teu\\_2016/oj](https://eur-lex.europa.eu/eli/treaty/teu_2016/oj)
- Ur, Penny. "English as a lingua franca: A teacher's perspective", *Cadernos de Letras*, 27 (2010): 85-92.
- Van der Klink, Marcel, Jo Boon e Kathleen Schlusmans. "Competências e ensino superior profissional: Presente e futuro." *Revista Europeia de Formação Profissional* 40, n.º 1 (2007): 72-89. [https://www.academia.edu/10121789/Compet%C3%A2ncias\\_e\\_ensino\\_superior\\_profissional\\_presente\\_e\\_futuro](https://www.academia.edu/10121789/Compet%C3%A2ncias_e_ensino_superior_profissional_presente_e_futuro)
- Yin, Robert K. 2009. *Case study research: Design and methods*, 4.ª ed. Thousand Oaks: Sage.

## **Anexos**

Anexo A: Questionário aos alunos de Finanças Empresariais (2017/2018)

Anexo B: Questionário aos alunos de Finanças Empresariais (2018/2019)

Anexo C: Questionário aos professores de línguas para fins específicos – Inglês para Fins Específicos

Anexo D: Questionário aos professores de áreas de ciências empresariais

Anexo E: Questionário aos formandos – Conceito – Consultoria de Gestão, SA

Anexo F: Entrevista aos empregadores – Conceito – Consultoria de Gestão, SA

Anexo G: Programa detalhado da unidade curricular Inglês Financeiro do curso de licenciatura em Finanças Empresariais do Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa (ISCAL)

## Anexo A: Questionário aos alunos de Finanças Empresariais (2017/2018)

# Questionário

Este questionário é realizado no âmbito de uma tese de doutoramento em inglês para fins específicos e pretende conduzir um estudo relativo ao desempenho, expectativas e necessidades do estudante em termos de formação em língua inglesa aplicada à sua área de especialidade. Não deverá demorar mais do que 5 minutos a completar.

Todos os dados são tratados de forma totalmente confidencial.

Agradece-se, antecipadamente, a sua participação.

Page 1 of 6

**NEXT**

Never submit passwords through Google Forms.

This content is neither created nor endorsed by Google. [Report Abuse](#) - [Terms of Service](#)

Google Forms



# Questionário

\*Required

## Percurso Escolar

1. Com que idade iniciou o seu percurso escolar? \*

Your answer

2. Onde realizou a sua escolaridade obrigatória? \*

Portugal Continental

Madeira

Açores

Brasil

PALOP.

Outro.

Se "PALOP" ou "Outro", especifique:

Your answer



**3. Realizou a sua escolaridade obrigatória: \***

- No ensino público;
- No ensino privado;
- Ambos.

**4. Qual o curso/ área que frequentou no ensino secundário?**

Selecione a resposta de entre as opções a), b), c), d) ou e)

Option 1

**a) Cursos Científico-Humanísticos:**

- 1) Ciências e Tecnologias;
- 2) Ciências Socioeconómicas;
- 3) Línguas e Humanidades;
- 4) Artes Visuais.

**b) Cursos Científico-Humanísticos do Ensino Recorrente:**

- 1) Ciências e Tecnologias;
- 2) Ciências Socioeconómicas;
- 3) Línguas e Humanidades;
- 4) Artes Visuais.

**c) Cursos Científico-Tecnológicos – Planos Próprios**

Option 1

**d) Formação**

Option 1



e) Outro. Especifique:

Your answer

Page 2 of 6

**BACK**

**NEXT**

Never submit passwords through Google Forms.

This content is neither created nor endorsed by Google. [Report Abuse](#) - [Terms of Service](#)

Google Forms



# Questionário

\*Required

## Primeira língua estrangeira

5. Qual a língua que estudou como primeira língua estrangeira: \*

- Inglês;
- Francês;
- Espanhol;
- Alemão;
- Mandarim;
- Outra.

Se "Outra", especifique:

Your answer



6. A escolha da primeira língua estrangeira dependeu de:  
[assinalar uma ou mais opções]

- a) Preponderância da língua como primeira escolha da língua estrangeira a nível nacional;
- b) Oferta educativa da escola que frequentava ou pretendia frequentar;
- c) Influência dos colegas e/ ou familiares;
- d) Contactos anteriores com a língua;
- e) Gosto e mais-valia pessoais;
- f) Vantagem profissional futura.

Page 3 of 6

**BACK**

**NEXT**

Never submit passwords through Google Forms.

This content is neither created nor endorsed by Google. [Report Abuse](#) - [Terms of Service](#)

Google Forms



# Questionário

\*Required

## Língua inglesa como língua estrangeira

7. Em que ciclo de estudos iniciou o estudo da língua inglesa: \*

- a) Jardim de Infância/ Pré-Escolar;
- b) 1º Ciclo (1º, 2º, 3º e 4º anos);
- c) 2º Ciclo (5º e 6º anos);
- d) 3º Ciclo (7º, 8º e 9º anos);
- e) Secundário (10º, 11º e 12º anos);
- f) Ensino Superior;
- g) Formação Profissional;
- h) Outro.

Se "Outro", especifique:

Your answer



8. Considera que a aprendizagem da língua inglesa ao longo da escolaridade obrigatória foi: \*

- a) Muito fácil;
- b) Fácil;
- c) Regular;
- d) Difícil;
- e) Muito difícil.

9. Em termos de gosto pela aprendizagem da língua inglesa durante a escolaridade obrigatória, diria que: \*

- a) Sempre gostou muito;
- b) Gostava bastante;
- c) Gostava razoavelmente;
- d) Gostava pouco;
- e) Não gostava.

10. Como classificaria, de modo geral, o seu desempenho em língua inglesa durante a escolaridade obrigatória: \*

- a) Muito bom;
- b) Bom;
- c) Suficiente;
- d) Insuficiente.



10.1. Como classificaria o seu desempenho em termos de compreensão oral e leitura (Compreender): \*

- a) Muito bom;
- b) Bom;
- c) Suficiente;
- d) Insuficiente.

10.2. Como classificaria o seu desempenho em termos de interacção e produção oral (Falar): \*

- a) Muito bom;
- b) Bom;
- c) Suficiente;
- d) Insuficiente.

10.3. Como classificaria o seu desempenho em termos de escrita (Escrever): \*

- a) Muito bom;
- b) Bom;
- c) Suficiente;
- d) Insuficiente.



11. Como classificaria a importância que o professor de língua inglesa tem no processo de ensino-aprendizagem do aluno: \*

- a) Muito importante;
- b) Importante;
- c) Pouco importante;
- d) Nada importante.

12. Realizou algum programa de intercâmbio e/ou voluntariado num país estrangeiro em que tenha utilizado inglês como língua de comunicação? \*

- Sim
- Não

13. Frequentou algum curso de língua inglesa fora do ensino obrigatório (escola de línguas ou outra)? \*

- Sim
- Não

14. Indique o número de anos que estudou inglês antes de ingressar no ensino superior: \*

Your answer



# Questionário

\*Required

## Inglês Financeiro

15. O ISCAL foi a sua primeira escolha em termos de instituição de ensino superior? \*

Sim

Não

16. O curso de licenciatura em Finanças Empresariais foi a sua primeira escolha? \*

Sim

Não

17. Considera que é importante o ensino-aprendizagem da língua inglesa ao nível do ensino superior? \*

Sim

Não

Porquê? \*

Your answer



18. Se a resposta anterior foi afirmativa, considera que este ensino-aprendizagem de língua inglesa deveria focar-se em: \*

- a) Inglês geral;
- b) Inglês para Fins Específicos (aplicado ao seu curso);
- c) Ambos.

19. Considera relevante que o programa curricular da sua licenciatura em Finanças Empresariais inclua a unidade curricular Inglês Financeiro? \*

- Sim
- Não

20. Considera que a unidade curricular Inglês Financeiro deveria ser: \*

- a) Obrigatória;
- b) Optativa.

21. Optaria por frequentar a unidade curricular Inglês Financeiro caso esta fosse uma unidade curricular optativa? \*

- Sim
- Não



22. Considera que em termos profissionais futuros, a aprendizagem de Inglês Financeiro é: \*

- a) Muito importante;
- b) Importante;
- c) Pouco importante;
- d) Nada importante.

23. O que considera que podem constituir obstáculos à aprendizagem de Inglês Financeiro? [assinalar uma ou mais opções] \*

- a) Vocabulário especializado;
- b) Construções gramaticais específicas;
- c) Textos da especialidade;
- d) Redacção de documentação específica;
- e) Outros.

Se "Outros", especifique:

Your answer

24. Considera que a aprendizagem de Inglês Financeiro beneficiaria do recurso a: [assinalar uma ou mais opções] \*

- a) Materiais autênticos (artigos de jornais e/ ou revistas da especialidade) sem tratamento didáctico;
- b) Materiais autênticos (artigos de jornais e/ ou revistas da especialidade) com tratamento didáctico;
- c) Materiais didácticos concebidos especificamente para as lições.
- d) Outros.



Se "Outros", especifique:

Your answer

25. De entre os seguintes recursos didáticos, quais considera relevantes para suprir as suas necessidades na aprendizagem de Inglês Financeiro: [assinalar uma ou mais opções] \*

- a) Leitura de artigos da especialidade;
- b) Exercícios de vocabulário específico;
- c) Exercícios gramaticais específicos;
- d) Elaboração de relatórios, correspondência comercial e/ ou documentação específica;
- e) Outros.

Se "Outros", especifique:

Your answer

26. Qual o grau de importância que atribui à motivação no processo de aprendizagem de Inglês Financeiro? \*

- a) Muito importante;
- b) Importante;
- c) Pouco importante;
- d) Nada importante.



27. Considera que o professor de inglês para fins específicos, no caso, Inglês Financeiro, deve ser especialista na matéria da área a que se destina a língua inglesa, no caso, Finanças Empresariais? \*

Sim

Não

Porquê? \*

Your answer

28. No contexto actual do mercado de trabalho, considera a fluência em língua inglesa e, em particular, na sua área específica, Inglês Financeiro: \*

a) Muito importante;

b) Importante;

c) Pouco importante;

d) Nada importante.

29. Qual a frequência com que tem contacto com a língua inglesa: \*

a) Muito frequentemente (todos os dias da semana);

b) Frequentemente (pelo menos três vezes por semana);

c) Pouco frequentemente (duas vezes por semana);

d) Raramente (menos de uma vez por semana);

e) Nunca.



30. Actualmente utiliza a língua inglesa, geral ou para fins específicos, em situações de: [assinalar uma ou mais opções] \*

- a) Trabalho;
- b) Lazer;
- c) Outra;
- d) Não utiliza.

Se "Outra", especifique:

Your answer

31. Considera que, no futuro, irá utilizar a língua inglesa e, especificamente, Inglês Financeiro, em situações de: [assinalar uma ou mais opções] \*

- a) Trabalho;
- b) Lazer;
- c) Outra;
- d) Não utilizará.

Se "Outra", especifique:

Your answer



# Questionário

\*Required

## Dados Sociográficos

32. Sexo: \*

- a) Masculino;
- b) Feminino.

33. Idade: \*

Your answer

34. Nacionalidade: \*

- a) Portuguesa
- b) Outra.

Se "Outra", especifique:

Your answer

35. Língua materna: \*

- a) Português.
- b) Outra.



Se "Outra", especifique:

Your answer

36. País de origem: \*

a) Portugal.

b) Outro.

Se "Outro", especifique:

Your answer

37. País de origem dos progenitores: \*

Mãe

Your answer

\*

Pai

Your answer

38. Área de residência permanente: \*

Your answer

39. Estado civil: \*

Your answer



**40. Situação na profissão: \***

- a) Estudante;
- b) Trabalhador por conta de outrem;
- c) Trabalhador por conta própria;
- d) Desempregado;
- e) Reformado;
- f) Outra.

Se "Outra", especifique:

Your answer

Agradecemos o tempo que despendeu a preencher este questionário e a preciosa colaboração prestada.



Page 6 of 6

**BACK**

**SUBMIT**

Never submit passwords through Google Forms.

This content is neither created nor endorsed by Google. [Report Abuse](#) - [Terms of Service](#)

Google Forms



## Anexo B: Questionário aos alunos de Finanças Empresariais (2018/2019)

### Questionário

Este questionário é realizado no âmbito de uma tese de doutoramento em inglês para fins específicos e pretende conduzir um estudo relativo ao desempenho, expectativas e necessidades do estudante em termos de formação em língua inglesa aplicada à sua área de especialidade. Não deverá demorar mais do que 10 a 15 minutos a completar.

Todos os dados são tratados de forma totalmente confidencial.

Agradece-se, antecipadamente, a sua participação.

### Percurso Escolar

1. Com que idade iniciou o seu percurso escolar? \_\_\_\_\_
2. Onde realizou a sua escolaridade obrigatória?
  - a) Portugal Continental;
  - b) Madeira;
  - c) Açores;
  - d) Brasil;
  - e) PALOP. Especifique: \_\_\_\_\_
  - f) Outro. Especifique: \_\_\_\_\_
3. Realizou a sua escolaridade obrigatória:
  - a) No ensino público;
  - b) No ensino privado;
  - c) Ambos.
4. Qual o curso/ área que frequentou no ensino secundário?
  - a) Cursos Científico-Humanísticos:
    - 1) Ciências e Tecnologias;
    - 2) Ciências Socioeconómicas;
    - 3) Línguas e Humanidades;
    - 4) Artes Visuais.
  - b) Cursos Científico-Humanísticos do Ensino Recorrente:
    - 1) Ciências e Tecnologias;
    - 2) Ciências Socioeconómicas;
    - 3) Línguas e Humanidades;
    - 4) Artes Visuais.
  - c) Cursos Científico-Tecnológicos – Planos Próprios
  - d) Formação
  - e) Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

## Anexo B: Questionário aos alunos de Finanças Empresariais (2018/2019)

### Primeira língua estrangeira

5. Qual a língua que estudou como primeira língua estrangeira:
- a) Inglês;
  - b) Francês;
  - c) Espanhol;
  - d) Alemão;
  - e) Mandarim;
  - f) Outra. Especifique: \_\_\_\_\_
6. A escolha da primeira língua estrangeira dependeu de: [assinalar uma ou mais opções]
- a) Preponderância da língua como primeira escolha da língua estrangeira a nível nacional;
  - b) Oferta educativa da escola que frequentava ou pretendia frequentar;
  - c) Influência dos colegas e/ ou familiares;
  - d) Contactos anteriores com a língua;
  - e) Gosto e mais-valia pessoais;
  - f) Vantagem profissional futura.

### Língua inglesa como língua estrangeira

7. Em que ciclo de estudos iniciou o estudo da língua inglesa:
- a) Jardim de Infância/ Pré-Escolar;
  - b) 1º Ciclo (1º, 2º, 3º e 4º anos);
  - c) 2º Ciclo (5º e 6º anos);
  - d) 3º Ciclo (7º, 8º e 9º anos);
  - e) Secundário (10º, 11º e 12º anos);
  - f) Ensino Superior;
  - g) Formação Profissional;
  - h) Outro. Especifique: \_\_\_\_\_
8. Considera que a aprendizagem da língua inglesa ao longo da escolaridade obrigatória foi:
- a) Muito fácil;
  - b) Fácil;
  - c) Regular;
  - d) Difícil;
  - e) Muito difícil.

Anexo B: Questionário aos alunos de Finanças Empresariais (2018/2019)

9. Em termos de gosto pela aprendizagem da língua inglesa durante a escolaridade obrigatória, diria que:

- a) Sempre gostou muito;
- b) Gostava bastante;
- c) Gostava razoavelmente;
- d) Gostava pouco;
- e) Não gostava.

10. Como classificaria, de modo geral, o seu desempenho em língua inglesa durante a escolaridade obrigatória:

- a) Muito bom;
- b) Bom;
- c) Suficiente;
- d) Insuficiente.

10.1. Como classificaria o seu desempenho em termos de compreensão oral e leitura (Compreender):

- a) Muito bom;
- b) Bom;
- c) Suficiente;
- d) Insuficiente.

10.2. Como classificaria o seu desempenho em termos de interação e produção oral (Falar):

- a) Muito bom;
- b) Bom;
- c) Suficiente;
- d) Insuficiente.

10.3. Como classificaria o seu desempenho em termos de escrita (Escrever):

- a) Muito bom;
- b) Bom;
- c) Suficiente;
- d) Insuficiente.

11. Como classificaria a importância que o professor de língua inglesa tem no processo de ensino-aprendizagem do aluno:

- a) Muito importante;
- b) Importante;
- c) Pouco importante;
- d) Nada importante.

Anexo B: Questionário aos alunos de Finanças Empresariais (2018/2019)

12. Realizou algum programa de intercâmbio e/ou voluntariado num país estrangeiro em que tenha utilizado inglês como língua de comunicação?
- a) Sim;
  - b) Não.
13. Frequentou algum curso de língua inglesa fora do ensino obrigatório (escola de línguas ou outra)?
- a) Sim;
  - b) Não.
14. Indique o número de anos que estudou inglês antes de ingressar no ensino superior:
- \_\_\_\_\_

**Inglês para Finanças**

15. O ISCAL foi a sua primeira escolha em termos de instituição de ensino superior?
- a) Sim;
  - b) Não.
16. O curso de licenciatura em Finanças Empresariais foi a sua primeira escolha?
- a) Sim;
  - b) Não.
17. Considera que é importante o ensino-aprendizagem da língua inglesa ao nível do ensino superior?
- a) Sim;
  - b) Não.
- Porquê? \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
18. Se a resposta anterior foi afirmativa, considera que este ensino-aprendizagem de língua inglesa deveria focar-se em:
- a) Inglês geral;
  - b) Inglês para Fins Específicos (aplicado ao seu curso);
  - c) Ambos.
19. Considera relevante que o programa curricular da sua licenciatura em Finanças Empresariais inclua a unidade curricular Inglês para Finanças?
- a) Sim;
  - b) Não.
20. Considera que a unidade curricular Inglês para Finanças deveria ser:
- a) Obrigatória;
  - b) Optativa.

Anexo B: Questionário aos alunos de Finanças Empresariais (2018/2019)

21. Optaria por frequentar a unidade curricular “Inglês para Finanças” caso esta fosse uma unidade curricular optativa?
- a) Sim;
  - b) Não.
22. Considera que em termos profissionais futuros, a aprendizagem de Inglês para Finanças é:
- a) Muito importante;
  - b) Importante;
  - c) Pouco importante;
  - d) Nada importante.
23. O que considera que podem constituir obstáculos à aprendizagem de Inglês para Finanças? [assinalar uma ou mais opções]
- a) Vocabulário especializado;
  - b) Construções gramaticais específicas;
  - c) Textos da especialidade;
  - d) Redacção de documentação específica;
  - e) Outros. Especifique: \_\_\_\_\_
24. Considera que a aprendizagem de Inglês para Finanças beneficiaria do recurso a: [assinalar uma ou mais opções]
- a) Materiais autênticos (artigos de jornais e/ ou revistas da especialidade) sem tratamento didáctico;
  - b) Materiais autênticos (artigos de jornais e/ ou revistas da especialidade) com tratamento didáctico;
  - c) Materiais didácticos concebidos especificamente para as lições.
  - d) Outros. Especifique: \_\_\_\_\_
25. De entre os seguintes recursos didácticos, quais considera relevantes para suprir as suas necessidades na aprendizagem de Inglês para Finanças: [assinalar uma ou mais opções]
- a) Leitura de artigos da especialidade;
  - b) Exercícios de vocabulário específico;
  - c) Exercícios gramaticais específicos;
  - d) Elaboração de relatórios, correspondência comercial e/ ou documentação específica;
  - e) Outros. Especifique: \_\_\_\_\_

Anexo B: Questionário aos alunos de Finanças Empresariais (2018/2019)

26. Qual o grau de importância que atribui à motivação no processo de aprendizagem de Inglês para Finanças?
- a) Muito importante;
  - b) Importante;
  - c) Pouco importante;
  - d) Nada importante.
27. Considera que o professor de inglês para fins específicos, no caso, Inglês para Finanças, deve ser especialista na matéria da área a que se destina a língua inglesa, no caso, Finanças Empresariais?
- a) Sim.
  - b) Não.
- Porquê? \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
28. No contexto actual do mercado de trabalho, considera a fluência em língua inglesa e, em particular, na sua área específica, Inglês para Finanças:
- a) Muito importante;
  - b) Importante;
  - c) Pouco importante;
  - d) Nada importante.
29. Qual a frequência com que tem contacto com a língua inglesa:
- a) Muito frequentemente (todos os dias da semana);
  - b) Frequentemente (pelo menos três vezes por semana);
  - c) Pouco frequentemente (duas vezes por semana);
  - d) Raramente (menos de uma vez por semana);
  - e) Nunca.
30. Actualmente utiliza a língua inglesa, geral ou para fins específicos, em situações de: [assinalar uma ou mais opções]
- a) Trabalho;
  - b) Lazer;
  - c) Outra. Especifique: \_\_\_\_\_
  - d) Não utiliza.
31. Considera que, no futuro, irá utilizar a língua inglesa e, especificamente, Inglês para Finanças, em situações de: [assinalar uma ou mais opções]
- a) Trabalho;
  - b) Lazer;
  - c) Outra. Especifique: \_\_\_\_\_

Anexo B: Questionário aos alunos de Finanças Empresariais (2018/2019)

d) Não utilizará.

**Dados Sociográficos**

32. Sexo:

- a) Masculino;
- b) Feminino.

33. Idade: \_\_\_\_\_ anos

34. Nacionalidade:

- a) Portuguesa
- b) Outra. Especifique: \_\_\_\_\_

35. Língua materna:

- a) Português.
- b) Outra. Especifique: \_\_\_\_\_

36. País de origem:

- a) Portugal.
- b) Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

37. País de origem dos progenitores:

Mãe: \_\_\_\_\_

Pai: \_\_\_\_\_

38. Área de residência permanente: \_\_\_\_\_

39. Estado civil: \_\_\_\_\_

40. Situação na profissão:

- a) Estudante;
- b) Trabalhador por conta de outrem;
- c) Trabalhador por conta própria;
- d) Desempregado;
- e) Reformado;
- f) Outra. Especifique: \_\_\_\_\_

Agradecemos o tempo que despendeu a preencher este questionário e a preciosa colaboração prestada.

## Anexo C: Questionário aos professores de línguas para fins específicos – Inglês para Fins Específicos

# Questionário Professores de Inglês/ Inglês para Fins Específicos

Este questionário é realizado no âmbito de uma tese de doutoramento em inglês para fins específicos e tem como objectivo contribuir para um estudo relativo às percepções dos professores em relação às necessidades dos estudantes em termos de inglês para fins específicos e as suas próprias necessidades formativa para leccionar e conceber materiais que sirvam os objectivos de cursos ou unidades curriculares em inglês para fins específicos.

Não deverá demorar mais do que 10 minutos a completar.

**\*Required**

### Dados Sociográficos

#### 1. Sexo: \*

Masculino

Feminino

#### 2. Idade: \*

Your answer

#### 3. Nacionalidade: \*

Portuguesa

Outra

Se "Outra", especifique.

Your answer



**4. Estado Civil: \***

Your answer

**5. Indique a sua formação académica \*** Licenciatura**Especifique: \***

Your answer

 Mestrado**Especifique:**

Your answer

 Doutoramento**Especifique:**

Your answer

 Outro**Especifique:**

Your answer



6. Instituição onde desempenha as suas funções actualmente: \*

Your answer

7. Quais as funções que desempenha nessa instituição? \*

Your answer

8. Indique o número de anos há que lecciona. \*

Your answer

9. Quais as unidades curriculares que lecciona? \*

Your answer

10. Teve alguma formação específica para leccionar estas unidades curriculares? \*

Your answer

11. Teve alguma formação específica em Inglês para Fins Específicos? \*

Your answer

12. Já tinha experiência anterior na leccionação de inglês para fins específicos? Por favor, especifique: \*

Your answer



13. A sua experiência profissional é exclusivamente de leccionação? \*

Your answer

14. Considera relevante a existência de unidades curriculares de inglês para fins específicos ao nível do ensino superior? \*

- Sim
- Não
- Não tem opinião sobre o assunto

14.1 Indique as suas razões, por favor. \*

Your answer

15. Considera que existem diferenças entre a leccionação de inglês geral e inglês para fins específicos? \*

- Sim
- Não

15.1 Por favor, especifique: \*

Your answer

16. De que forma se preparou para a leccionação de inglês para fins específicos? \*

Your answer



17. Sentiu dificuldades quando iniciou a leccionação de inglês para fins específicos? \*

Sim

Não

17.1 Por favor, especifique \*

Your answer

18. Considera que os estudantes nas áreas de ciências empresariais beneficiam da existência da unidade curricular de inglês para fins específicos? \*

Sim

Não

18.1 Por favor, especifique \*

Your answer

19. Considera que os estudantes têm as competências necessárias para a aprendizagem de inglês para fins específicos? \*

Sim

Não

19.1. Por favor, especifique \*

Your answer



20. Quais as necessidades que identifica nos aprendentes em termos de inglês para fins específicos? \*

Your answer

21. Considera que os estudantes têm a percepção das suas necessidades em termos de inglês para fins específicos? \*

Sim

Não

21.1. Por favor, especifique \*

Your answer

22. Considera que o programa de inglês para fins específicos que segue está adequado às necessidades dos alunos na sua vida profissional futura? \*

Sim

Não

22.1. Por favor, especifique \*

Your answer

23. Que materiais utiliza na leccionação da sua unidade curricular de inglês para fins específicos? \*

Your answer

24. Considera que existe diversidade de materiais, designadamente manuais escolares, para a leccionação de inglês para fins específicos? \*

Your answer



25. Considera que, para a leccionação de inglês para fins específicos devem ser usados: \*

- a) Materiais autênticos sem qualquer tratamento didático;
- b) Materiais autênticos com tratamento didático;
- c) Materiais criados especificamente a unidade curricular sem recurso a materiais autênticos.

25.1 Indique a razão da sua escolha: \*

Your answer

26. Que tipologia de exercícios é utilizada com maior frequência na unidade curricular que lecciona? \*

Your answer

27. Que tipologia de exercícios considera ter melhor aceitação e resultados no ensino-aprendizagem dos estudantes em inglês para fins específicos? \*

Your answer

28. Indique como é feita a avaliação dos alunos na(s) unidade(s) curricular(es) que lecciona. \*

Your answer

Agradecemos o tempo que despendeu a preencher este questionário e a preciosa colaboração prestada.

SUBMIT

Never submit passwords through Google Forms.



## Anexo D: Questionário aos professores de áreas de ciências empresariais

# Questionário Professores de Finanças/ Contabilidade/ Gestão/ Outros

Este questionário é realizado no âmbito de uma tese de doutoramento em inglês para fins específicos e tem como objectivo contribuir para um estudo relativo às percepções dos professores em relação às percepções e necessidades dos estudantes em termos de competências nas suas unidades curriculares e a utilização de uma língua estrangeira, especificamente inglês, no ensino-aprendizagem dessa unidade curricular.

Não deverá demorar mais do que 10 minutos a completar.

\*Required

## Dados Sociográficos

### 1. Sexo: \*

Masculino

Feminino

### 2. Idade: \*

Your answer

### 3. Nacionalidade: \*

Portuguesa

Outra



Se "Outra", especifique

Your answer

4. Estado Civil: \*

Your answer

5. Indique a sua formação académica \*

Licenciatura

Especifique

Your answer

Mestrado

Especifique

Your answer

Doutoramento

Especifique

Your answer

Outro



## Especifique

Your answer

6. Instituição onde desempenha as suas funções actualmente: \*

Your answer

7. Quais as funções que desempenha nessa instituição? \*

Your answer

8. Indique o número de anos há que lecciona. \*

Your answer

9. Quais as unidades curriculares que lecciona? \*

Your answer

10. Teve alguma formação específica para leccionar esta(s) unidade(s) curricular(es)? \*

Your answer

11. Considera relevante a existência de unidades curriculares de inglês para fins específicos ao nível do ensino superior? \*

- Sim
- Não
- Não tem opinião sobre o assunto



**12. Utiliza a língua inglesa nas aulas que lecciona? \***

Sim

Não

**12.1 Em caso afirmativo, especifique as circunstâncias em que utiliza inglês: \***

a) Termos técnicos/ especializados;

b) Leccionação em inglês;

c) Material em inglês;

d) Bibliografia recomendada em inglês;

e) Outro.

**Especifique**

Your answer

**13. Considera que as unidades curriculares do curso onde lecciona deveriam ser leccionadas em inglês? \***

Sim

Não

Não tem opinião sobre o assunto

**13.1 Indique as razões da sua resposta, por favor. \***

Your answer



14. Estaria disposto a leccionar a sua unidade curricular em língua inglesa? \*

Sim

Não

14.1 Indique as razões da sua resposta, por favor. \*

Your answer

15. Considera que os estudantes têm competência em língua inglesa? \*

Sim

Não

Não tem opinião sobre este assunto

15.1 Indique as razões da sua resposta, por favor. \*

Your answer

16. Considera importante que os estudantes tenham competência em língua inglesa para o desempenho das suas funções profissionais futuras? \*

Your answer

17. Em que língua se encontra maioritariamente a bibliografia específica da área de conhecimento que lecciona? \*

Your answer



18. Que língua utiliza maioritariamente nas suas publicações e produções científicas? Indique, por favor, as razões da sua resposta. \*

Your answer

Agradecemos o tempo que despendeu a preencher este questionário e a preciosa colaboração prestada.

SUBMIT

Never submit passwords through Google Forms.

This content is neither created nor endorsed by Google. [Report Abuse](#) - [Terms of Service](#)

Google Forms



### Questionário

Este questionário é realizado no âmbito de uma tese de doutoramento em inglês para fins específicos e pretende conduzir um estudo relativo ao desempenho, expectativas e necessidades do estudante em termos de formação em língua inglesa aplicada à sua área de especialidade. Não deverá demorar mais do que 10 a 15 minutos a completar.

Todos os dados são tratados de forma totalmente confidencial.

Agradece-se, antecipadamente, a sua participação.

### Percurso Escolar

1. Com que idade iniciou o seu percurso escolar? \_\_\_\_\_
2. Onde realizou a sua escolaridade obrigatória?
  - a) Portugal Continental;
  - b) Madeira;
  - c) Açores;
  - d) Brasil;
  - e) PALOP. Especifique: \_\_\_\_\_
  - f) Outro. Especifique: \_\_\_\_\_
3. Realizou a sua escolaridade obrigatória:
  - a) No ensino público;
  - b) No ensino privado;
  - c) Ambos.
4. Qual o curso/ área que frequentou no ensino secundário?
  - a) Cursos Científico-Humanísticos:
    - 1) Ciências e Tecnologias;
    - 2) Ciências Socioeconómicas;
    - 3) Línguas e Humanidades;
    - 4) Artes Visuais.
  - b) Cursos Científico-Humanísticos do Ensino Recorrente:
    - 1) Ciências e Tecnologias;
    - 2) Ciências Socioeconómicas;
    - 3) Línguas e Humanidades;
    - 4) Artes Visuais.
  - c) Cursos Científico-Tecnológicos – Planos Próprios
  - d) Formação
  - e) Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

**Primeira língua estrangeira**

5. Qual a língua que estudou como primeira língua estrangeira:
- a) Inglês;
  - b) Francês;
  - c) Espanhol;
  - d) Alemão;
  - e) Mandarim;
  - f) Outra. Especifique: \_\_\_\_\_
6. A escolha da primeira língua estrangeira dependeu de: [assinalar uma ou mais opções]
- a) Preponderância da língua como primeira escolha da língua estrangeira a nível nacional;
  - b) Oferta educativa da escola que frequentava ou pretendia frequentar;
  - c) Influência dos colegas e/ ou familiares;
  - d) Contactos anteriores com a língua;
  - e) Gosto e mais-valia pessoais;
  - f) Vantagem profissional futura.

**Língua inglesa como língua estrangeira**

7. Em que ciclo de estudos iniciou o estudo da língua inglesa:
- a) Jardim de Infância/ Pré-Escolar;
  - b) 1º Ciclo (1º, 2º, 3º e 4º anos);
  - c) 2º Ciclo (5º e 6º anos);
  - d) 3º Ciclo (7º, 8º e 9º anos);
  - e) Secundário (10º, 11º e 12º anos);
  - f) Ensino Superior;
  - g) Formação Profissional;
  - h) Outro. Especifique: \_\_\_\_\_
8. Considera que a aprendizagem da língua inglesa ao longo da escolaridade obrigatória foi:
- a) Muito fácil;
  - b) Fácil;
  - c) Regular;
  - d) Difícil;
  - e) Muito difícil.

Anexo E: Questionário aos formandos – Conceito – Consultoria de Gestão, SA

9. Em termos de gosto pela aprendizagem da língua inglesa durante a escolaridade obrigatória, diria que:
- a) Sempre gostou muito;
  - b) Gostava bastante;
  - c) Gostava razoavelmente;
  - d) Gostava pouco;
  - e) Não gostava.
10. Como classificaria, de modo geral, o seu desempenho em língua inglesa durante a escolaridade obrigatória:
- a) Muito bom;
  - b) Bom;
  - c) Suficiente;
  - d) Insuficiente.
- 10.1. Como classificaria o seu desempenho em termos de compreensão oral e leitura (Compreender):
- a) Muito bom;
  - b) Bom;
  - c) Suficiente;
  - d) Insuficiente.
- 10.2. Como classificaria o seu desempenho em termos de interação e produção oral (Falar):
- a) Muito bom;
  - b) Bom;
  - c) Suficiente;
  - d) Insuficiente.
- 10.3. Como classificaria o seu desempenho em termos de escrita (Escrever):
- a) Muito bom;
  - b) Bom;
  - c) Suficiente;
  - d) Insuficiente.
11. Como classificaria a importância que o professor de língua inglesa tem no processo de ensino-aprendizagem do aluno:
- a) Muito importante;
  - b) Importante;
  - c) Pouco importante;
  - d) Nada importante.

Anexo E: Questionário aos formandos – Conceito – Consultoria de Gestão, SA

12. Realizou algum programa de intercâmbio e/ou voluntariado num país estrangeiro em que tenha utilizado inglês como língua de comunicação?
- a) Sim;
  - b) Não.
13. Frequentou algum curso de língua inglesa fora do ensino obrigatório (escola de línguas ou outra)?
- a) Sim;
  - b) Não.
14. Indique o número de anos que estudou inglês antes de ingressar no ensino superior:
- \_\_\_\_\_

**Inglês para Fins Específicos**

15. Indique a sua formação académica. [assinalar uma ou mais opções]
- a) Bacharelato
  - b) Licenciatura
  - c) Pós-graduação
  - d) Mestrado
  - e) Doutoramento
  - f) Outra. Especifique: \_\_\_\_\_
16. Indique a instituição de ensino superior que frequentou.
- \_\_\_\_\_
17. Indique o curso de bacharelato e/ou licenciatura que frequentou:
- \_\_\_\_\_
18. O curso de bacharelato e/ou licenciatura que frequentou incluía uma ou mais unidades curriculares de língua inglesa?
- a) Sim;
  - b) Não.
19. Em caso de resposta afirmativa, a(s) unidade(s) curricular(es) tinha(m) um conteúdo de
- a) Inglês geral;
  - b) Inglês para Fins Específicos (aplicado ao curso);
  - c) Ambos.
20. Indique a designação da(s) unidade(s) curricular(es) de língua inglesa que frequentou no âmbito do curso de bacharelato e/ou licenciatura.
- \_\_\_\_\_
21. Considera que é importante o ensino-aprendizagem da língua inglesa ao nível do ensino superior?

## Anexo E: Questionário aos formandos – Conceito – Consultoria de Gestão, SA

a) Sim;

b) Não.

Porquê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

22. Em caso de resposta afirmativa, considera que este ensino-aprendizagem de língua inglesa deveria focar-se em:

a) Inglês geral;

b) Inglês para Fins Específicos (aplicado especificamente ao curso);

c) Ambos.

23. Considera relevante que o programa curricular de um curso de licenciatura inclua uma unidade curricular de Inglês para Fins Específicos (aplicado ao curso)?

a) Sim;

b) Não.

24. Considera que, no contexto de um bacharelato e/ ou licenciatura, a unidade curricular Inglês para Fins Específicos deveria ser:

a) Obrigatória;

b) Optativa.

25. Considera que, em termos de futuro profissional, a aprendizagem de Inglês para Fins Específicos é:

a) Muito importante;

b) Importante;

c) Pouco importante;

d) Nada importante.

### **Formação em contexto laboral**

26. Considera que, em ambiente profissional, a oferta formativa em língua inglesa disponibilizada pela empresa, é um aspecto:

a) Muito importante;

b) Importante;

c) Pouco importante;

d) Nada importante.

27. A disponibilização de formação em língua inglesa pela empresa insere-se num contexto de: [assinalar uma ou mais opções]

a) Enriquecimento e motivação pessoais do colaborador;

b) Formação contínua do colaborador em diversas áreas;

c) Necessidade de competência em língua inglesa para desempenho da função;

Anexo E: Questionário aos formandos – Conceito – Consultoria de Gestão, SA

- d) Perspectivas de internacionalização do portfolio de clientes da empresa;
  - e) Outra. Especifique: \_\_\_\_\_
28. Indique a(s) razão(ões) que motivou(aram) a sua decisão de frequentar a formação em língua inglesa: [assinalar uma ou mais opções]
- a) Gosto pela língua inglesa;
  - b) Relevância da língua inglesa no contexto profissional actual;
  - c) Diversificação das suas competências, nomeadamente em línguas estrangeiras;
  - d) Oportunidade de aperfeiçoar a sua competência em língua inglesa para fins pessoais;
  - e) Oportunidade de aperfeiçoar a sua competência em língua inglesa para fins profissionais;
  - f) Necessidade de aperfeiçoar a sua competência em língua inglesa por razões profissionais;
  - g) Oportunidade de progressão na carreira;
  - h) Oportunidade de aperfeiçoar a competência em língua inglesa a custo reduzido;
  - i) Obrigatoriedade de frequência de formação no decorrer da função profissional;
  - j) Outra. Especifique: \_\_\_\_\_
29. O que considera que podem constituir obstáculos à aprendizagem de Inglês para Fins Específicos? [assinalar uma ou mais opções]
- a) Vocabulário especializado;
  - b) Construções gramaticais específicas;
  - c) Textos da especialidade;
  - d) Redacção de documentação específica;
  - e) Outros. Especifique: \_\_\_\_\_
30. Considera que a aprendizagem de Inglês para Fins Específicos beneficiaria do recurso a: [assinalar uma ou mais opções]
- a) Materiais autênticos (artigos de jornais e/ ou revistas da especialidade) sem tratamento didáctico;
  - b) Materiais autênticos (artigos de jornais e/ ou revistas da especialidade) com tratamento didáctico;
  - c) Materiais didácticos concebidos especificamente para as lições.
  - d) Outros. Especifique: \_\_\_\_\_
31. De entre os seguintes recursos didácticos, quais considera relevantes para suprir as suas necessidades na aprendizagem de Inglês Fins Específicos: [assinalar uma ou mais opções]

Anexo E: Questionário aos formandos – Conceito – Consultoria de Gestão, SA

- a) Leitura de artigos da especialidade;
  - b) Exercícios de vocabulário específico;
  - c) Exercícios gramaticais específicos;
  - d) Elaboração de relatórios, correspondência comercial e/ ou documentação específica;
  - e) Outros. Especifique: \_\_\_\_\_
32. Qual o grau de importância que atribui à motivação no processo de aprendizagem de Inglês para Fins Específicos?
- a) Muito importante;
  - b) Importante;
  - c) Pouco importante;
  - d) Nada importante.
33. Considera que o professor de inglês para fins específicos, deve ser especialista na matéria da área a que se destina a língua inglesa?
- a) Sim.
  - b) Não.
- Porquê? \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
34. No contexto actual do mercado de trabalho, considera a fluência em língua inglesa e, em particular, na sua área específica:
- a) Muito importante;
  - b) Importante;
  - c) Pouco importante;
  - d) Nada importante.
35. Qual a frequência com que tem contacto com a língua inglesa:
- a) Muito frequentemente (todos os dias da semana);
  - b) Frequentemente (pelo menos três vezes por semana);
  - c) Pouco frequentemente (duas vezes por semana);
  - d) Raramente (menos de uma vez por semana);
  - e) Nunca.
36. Actualmente utiliza a língua inglesa, geral ou para fins específicos, em situações de: [assinalar uma ou mais opções]
- a) Trabalho;
  - b) Lazer;
  - c) Outra. Especifique: \_\_\_\_\_
  - d) Não utiliza.

Anexo E: Questionário aos formandos – Conceito – Consultoria de Gestão, SA

37. Considera que, no futuro, irá utilizar a língua inglesa e, especificamente, Inglês Fins Específicos, em situações de: [assinalar uma ou mais opções]

- a) Trabalho;
- b) Lazer;
- c) Outra. Especifique: \_\_\_\_\_
- d) Não utilizará.

**Dados Sociográficos**

38. Sexo:

- a) Masculino;
- b) Feminino.

39. Idade: \_\_\_\_\_ anos

40. Nacionalidade:

- a) Portuguesa
- b) Outra. Especifique: \_\_\_\_\_

41. Língua materna:

- a) Português.
- b) Outra. Especifique: \_\_\_\_\_

42. País de origem:

- a) Portugal.
- b) Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

43. Área de residência permanente: \_\_\_\_\_

44. Estado civil: \_\_\_\_\_

45. Situação na profissão:

- a) Estudante;
- b) Trabalhador por conta de outrem;
- c) Trabalhador por conta própria;
- d) Desempregado;
- e) Reformado;
- f) Outra. Especifique: \_\_\_\_\_

Agradecemos o tempo que despendeu a preencher este questionário e a preciosa colaboração prestada.

## Anexo F: Entrevista aos empregadores – Conceito – Consultoria de Gestão, SA

# Entrevista CONCEITO

Esta breve entrevista é realizada no âmbito de uma tese de doutoramento em inglês para fins específicos e tem como objectivo contribuir para um estudo relativo às expectativas e competências que os empresários empregadores identificam como necessárias nos seus colaboradores recém-formados em termos de formação em língua inglesa aplicada à sua área de especialidade. Não deverá demorar mais do que 10 minutos a completar.

\*Required

## Local

Your answer

## Dados Sociográficos

### 1. Sexo: \*

Masculino;

Feminino.

### 2. Idade \*

Your answer

### 3. Nacionalidade: \*

Portuguesa

Outra



Se "outra", especifique:

Your answer

4. Estado civil: \*

Your answer

5. Quais são as áreas de actuação da empresa? \*

Your answer

6. Qual o número de colaboradores a trabalhar na empresa? \*

Your answer

7. A empresa actua a nível nacional ou nacional e internacional?  
\*

Your answer

a) Em caso de resposta afirmativa, quais os países com os quais desenvolvem actividades profissionais?

Your answer

8. Qual a função que desempenha dentro da empresa? \*

Your answer

9. Tem um envolvimento directo na contratação de novos colaboradores? \*

Your answer



a) Em caso de resposta afirmativa, de que forma participa no processo de recrutamento? (Ex.: selecciona CVs, conduz ou participa em entrevistas, faz a entrevista final, aplica provas de aptidão, etc.).

Your answer

10. A empresa tem preferência por algum curso e/ ou instituição de ensino superior no recrutamento de novos colaboradores? \*

Your answer

a) Em caso de resposta afirmativa, identifique o(s) curso(s) e/ou instituição(ões) de ensino superior.

Your answer

b) Em caso afirmativo, indique as razões desta preferência.

Your answer

11. Quais são as características e competências que considera mais importantes no colaborador para um adequado cumprimento da sua função? \*

Your answer

12. A competência em língua inglesa é factor eliminatório no processo de recrutamento? \*

Your answer

a) Em caso de resposta afirmativa, explique as razões para a sua resposta.

Your answer



13. Considera importante que o colaborador tenha competência em inglês geral ou, especificamente, em inglês para fins específicos, ou seja, na área da função que desempenha? \*

Your answer

14. Considera relevante que o curso frequentado pelo colaborador tenha incluído uma unidade curricular de língua inglesa (geral ou específica)? \*

Your answer

a) Em caso de resposta afirmativa, qual considera mais relevante para o desempenho da função: inglês geral ou inglês para fins específicos?

Your answer

15. Considera que, da experiência que tem, quando entram no mercado de trabalho, os recém-diplomados são competentes em língua inglesa? \*

Your answer

16. Quais considera serem as maiores fragilidades em termos de comunicação em língua inglesa dos recém-diplomados e/ou novos colaboradores? \*

Your answer

17. No contexto laboral, em que situações é que os colaboradores utilizam a língua inglesa? \*

Your answer



18. Utilizam algum instrumento para aferir a competência em língua inglesa dos potenciais colaboradores, antes da sua contratação? \*

Your answer

19. A empresa proporciona algum tipo de formação a nível de língua inglesa? \*

Your answer

a) Em caso de resposta afirmativa, o que motivou a oferta de formação em língua inglesa?

Your answer

b) Em caso de resposta afirmativa, esta formação é obrigatória ou opcional?

Your answer

c) Em caso de resposta afirmativa, a formação em língua inglesa incide sobre inglês geral ou inglês para fins específicos?

Your answer

Agradecemos o tempo que despendeu a preencher este entrevista e a preciosa colaboração prestada.

SUBMIT

Never submit passwords through Google Forms.



Anexo G: Programa detalhado da unidade curricular Inglês Financeiro do curso de licenciatura em Finanças Empresariais do Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa (ISCAL)



ISCAL

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E  
ADMINISTRAÇÃO DE LISBOA

Licenciatura em Finanças Empresariais  
Director de Curso: Professora Especialista Maria Carlos Mourato Annes

ANO LECTIVO 2018/2019

UC: Inglês Financeiro/ English for Finance

Área/Subárea/Secção Autónoma: Ciências da Informação e Comunicação /  
Línguas

Regente da Unidade Curricular: Ana Sofia Carvalho ([ascarvalho@iscal.ipl.pt](mailto:ascarvalho@iscal.ipl.pt))

Professor da Unidade Curricular: Ana Sofia Carvalho ([ascarvalho@iscal.ipl.pt](mailto:ascarvalho@iscal.ipl.pt))

Ano/Semestre: 1º / 2º

Carga horária semanal: 3 Horas

ECTS: 4

---

### General Objective:

The main aim is to prepare students to use English in professional contexts related to Corporate Finance, i.e., the core degree subject.

### Competences:

This course will contribute to developing the four main linguistic skills – reading, listening, speaking and writing at an upper-intermediate level. Other objectives include the following:

- to familiarise the students with lexical resources that are specific to the area of Corporate Finance;
- to consolidate the previously acquired linguistic patterns (grammar and lexis);
- to develop transferable skills such as making presentations and writing reports;
- to raise awareness of cross-cultural issues underlying communication processes.

### Learning Outcomes:

Anexo G: Programa detalhado da unidade curricular Inglês Financeiro do curso de licenciatura em Finanças Empresariais do Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa (ISCAL)

By the end of the semester the students are expected to have developed the following skills:

- to deal with and to produce various kinds of written technical documents in English (financial statements, reports, letters, etc.)
- to communicate orally in various business-related contexts;
- to make a business presentation in English using visual aids;
- to interpret and summarise different kinds of text (business, academic, financial, etc.) in business related-areas;
- to interpret and to draw conclusions from the information presented in a graphic format (graphs, charts, diagrams, tables, illustrations, etc.)
- to summarise the main ideas presented in complex texts;
- to analyse and evaluate ideas presented in written and oral form.

### **Programme:**

The contents of the course are organized around the major topics presented below. Each topic will be studied through a variety of materials, including texts for reading comprehension, online tasks, vocabulary exercises, role-plays, dialogues, writing assignments, listening comprehension.

- Money
- Personal finance and business finance
- Interest rates
- Financial instruments (Stocks and shares, and bonds)
- Share prices – types of risks
- Money markets
- Exchange rates
- Financial Institutions (central banking, commercial banking, investment banking, insurance companies)
- Accounting and Financial Statements (balance sheet, profit & loss account, cash flow)
- Describing trends – charts and graphs
- Financial planning
- Business plans
- Describing trends – charts and graphs

In addition, several grammar topics will be revised throughout the course. These will be studied throughout the semester on the basis of exercises. Selected material from published sources will also be used when appropriate.

- Present, past, perfect and future tenses
- If-clauses/ conditionals
- Prepositions

Anexo G: Programa detalhado da unidade curricular Inglês Financeiro do curso de licenciatura em Finanças Empresariais do Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa (ISCAL)

### **Assessment:**

Students may choose between Continuous Assessment and Final Exam. Students who undergo continuous assessment and pass will not have to sit the final exam. Those who fail to complete one or more elements of the continuous assessment or fail to get the final mark of 10 in the continuous assessment are required to take the final exam.

The Continuous Assessment entails:

- Test 1 written in the classroom – 25%
  - Test 2 written in the classroom – 40%
  - Oral Presentation – 25%
  - Participation and oral interaction\* – 10%
- \* minimum attendance rate of 70%

Note: Students will not be excluded from continuous assessment if they fail to achieve a particular minimum mark. Nonetheless, it is required that students complete all aforementioned elements conducive to a final mark under continuous assessment, including the minimum attendance rate of 70%.

The Final Exam entails:

- Written exam – 50%
- Oral exam – 50%\*

\* Students are required to achieve a minimum mark of 8, 9 or more in the written exam in order to be admitted to the oral exam.

Note: In the 2nd period of exams (Exame de Recurso) and remaining periods (Exame de Trabalho-Estudante and Exame de Conclusão de Curso), students who had chosen Continuous Assessment but did not achieve a passing mark at that time may be exempted from the oral exam, provided they have a passing mark in the written exam (10 or more) and the lecturer has sufficient knowledge of their fluency in the language.

### **Assessment dates:**

- Test 1 written in the classroom – week of 1 – 5 April 2019
- Test 2 written in the classroom – week of 20 – 24 May 2019
- Oral Presentation – weeks of 27 May – 7 June 2019

### **Bibliography:**

#### **Principal**

1. Set of Notes: English for Finance 2018-2019, (Curso de Finanças Empresariais)

Anexo G: Programa detalhado da unidade curricular Inglês Financeiro do curso de licenciatura em Finanças Empresariais do Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa (ISCAL)

2. Fanha Martins, H.; Pinheiro, P. (2013). *The Accounting Dictionary, Dicionário de Contabilidade: inglês-português / português-inglês*. Lisboa: Edições ATF. \*

3. Fanha Martins, H.; Rodrigues, A. (2013). *Dicionário de Termos e Expressões de Fiscalidade e Direito Fiscal*, português-inglês / inglês-português. Lisboa: Edições Sílabo. \*

4. Fanha Martins, H., “Alternatives to Common Words. A Selection of 75 Terms with Business English Examples from the British National Corpus” (2017). Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa.  
<http://hdl.handle.net/10400.21/7111>

5. Fanha Martins, H., “Selected Collocations in English: Contributions to Business English Fluency” (2017). Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa.  
<http://hdl.handle.net/10400.21/7174>

6. Fanha Martins, H.; Carvalho-Oliveira, J. M., “The Economy Principle: 17 characteristics that make the English language economical...in comparison to Portuguese – a pedagogical perspective” (2017). Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa.  
<http://hdl.handle.net/10400.21/7175>

7. Fanha Martins, H., “Corporate Emails in English: brief Contexts and Language” (2016). Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa.  
<http://hdl.handle.net/10400.21/7214>

8. Fanha Martins, H., “Acronyms in Business English: the Financial Language” (2015). Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa.  
<http://hdl.handle.net/10400.21/7113>

9. Fanha Martins, H., “Basic Synonyms in English You Should Know” (2014). Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa.  
<http://hdl.handle.net/10400.21/7173>

10. Fanha Martins, H., “Elementary General Business Vocabulary List. A Selection of 2620 Terms” (2013). Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa.  
<http://hdl.handle.net/10400.21/7114>

11. Fanha Martins, H.; Carvalho, A. S. (2013). *Business English Letters (Vol.2), Human Resources, Purchasing and Sales*: Sinapis Editores, Lisboa.

12. Fanha Martins, H., “General Insights into Word Choice in Business Communication” (2012). Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa.  
<http://hdl.handle.net/10400.21/1874>

13. Fanha Martins, H. (2012). *Business English Letters (Vol.1), Payments and Accounts*: OTS Publishing, Business English Series.

14. Fanha Martins, H.; Kuteeva, M. (2005). *Reuniões e Apresentações em Inglês de Negócios*. Lisboa: Publisher Team.

Anexo G: Programa detalhado da unidade curricular Inglês Financeiro do curso de licenciatura em Finanças Empresariais do Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa (ISCAL)

### **Complementar**

Strutt, Peter. *Business Grammar in Usage* (Harlow: Pearson Education/Longman/FT, 2000).

A monolingual (English/English) dictionary (e.g. *Oxford Advanced Learner's Dictionary* or *Longman Dictionary of Contemporary English*).

*The Financial Times*.

*The Economist*.

*The Guardian*.



ISCAL