



# Cadernos do LALE

Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

série reflexões 7

## Políticas linguísticas nas universidades públicas portuguesas:

discursos e práticas institucionais de formação e de  
investigação

Susana Pinto

universidade de aveiro



Centro de Investigação Didática e  
Tecnologia na Formação de Formadores  
**Universidade de Aveiro**



# Cadernos do LALE

Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

série reflexões 7

## **Políticas linguísticas nas universidades públicas portuguesas:**

discursos e práticas institucionais de formação e de  
investigação

Susana Pinto



universidade de aveiro

**Cadernos do LALE Série Reflexões 7**

**Políticas linguísticas nas universidades públicas portuguesas: discursos e práticas institucionais de formação e de investigação**

*Autora*

Susana Pinto

*Editora*

UA Editora

Universidade de Aveiro

Serviços de Biblioteca. Informação Documental e Museologia

1ª Edição – setembro 2016

*Arranjo gráfico, impressão e acabamento*

Tipografia Minerva Central, Lda., Aveiro

*Tiragem*

50 exemplares

*Depósito legal*

415384/16

*ISBN*

978-972-789-487-1

**FCT** Fundação para a Ciência e a Tecnologia  
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

**cidtff**  
centro de investigação  
Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

 **dep**  
universidade de aveiro  
departamento de educação e psicologia

Este trabalho teve como ponto de partida um projeto de Pós-Doutoramento intitulado *Políticas linguísticas nas universidades públicas portuguesas: discursos e práticas institucionais de formação e de investigação* (SFRH/BPD/84560/2012) sendo financiado pela FCT/MEC através de fundos nacionais (PIDDAC) e cofinanciado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto UID/CED/00194/2013.

## Índice

<b>Introdução</b> .....	<b>5</b>
<b>1. Ensino Superior, Plurilinguismo e Políticas Linguísticas</b> .....	<b>7</b>
1.1. Políticas linguísticas no ensino superior europeu .....	7
1.2. Ensino superior português e políticas linguísticas .....	13
1.3. Políticas linguísticas e internacionalização do ensino superior.....	15
1.4. Formação e políticas linguísticas educativas.....	19
1.5. Investigação científica e políticas linguísticas.....	22
<b>2. Percurso Metodológico da Investigação</b> .....	<b>27</b>
<b>3. Políticas Linguísticas nas Universidades Públicas Portuguesas</b> .....	<b>37</b>
3.1. Práticas e discursos institucionais de formação .....	37
3.2. Práticas e discursos institucionais de investigação .....	41
3.3. Práticas e discursos institucionais face ao desenvolvimento de políticas linguísticas no ensino superior.....	44
<b>4. Principais Conclusões e Recomendações</b> .....	<b>47</b>
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	<b>55</b>



## Introdução

O presente número dos *Cadernos do LALE – Série Reflexões* enquadra-se no projeto de investigação *Políticas linguísticas nas universidades públicas portuguesas: discursos e práticas institucionais de formação e de investigação*<sup>1</sup>. Inscrevendo-se na crença de que as missões assumidas pelas universidades, aos níveis do desenvolvimento societal, da construção de espaços de coesão e mobilidade e da produção de conhecimento, sublinham a importância de implementação de políticas linguísticas (PL) no ensino superior, este projeto propôs-se “mapear” e problematizar as tendências das universidades públicas portuguesas quanto à utilização das línguas e ao desenvolvimento de PL na formação e na investigação científica. Mais especificamente, perseguiu os seguintes objetivos de investigação:

1. Caracterizar discursos e práticas relativamente a políticas linguísticas nas universidades públicas portuguesas no âmbito da formação e da investigação.

- Descrever o discurso institucional das universidades públicas portuguesas no que concerne à utilização e função das línguas e à promoção do plurilinguismo no ensino superior.
- Identificar linhas de orientação relativamente à educação linguística no âmbito da formação nas universidades públicas portuguesas.
- Identificar linhas de orientação relativamente às línguas utilizadas na investigação científica nas universidades públicas portuguesas.

2. Analisar convergências e divergências nos discursos e práticas de formação e de investigação (relativamente às línguas e a políticas linguísticas no ensino superior) das universidades públicas portuguesas.

3. Contribuir para a produção de conhecimento e disseminação de práticas sobre políticas linguísticas (educativas e investigativas) no ensino superior português.

É no seguimento da investigação realizada que surge este número dos *Cadernos do LALE* com o qual se pretende apresentar um sumário do desenvolvimento científico do projeto e suas principais conclusões.

O Caderno estrutura-se em 4 capítulos. No primeiro, dá-se a conhecer a ancoragem teórica do projeto, nomeadamente estabelecendo-se a relação entre ensino superior

---

<sup>1</sup> Projeto de Pós-Doutoramento (SFRH/BPD/84560/2012), orientado pela Prof. Doutora Maria Helena Araújo e Sá, financiado pela FCT/MEC através de fundos nacionais (PIDDAC) e cofinanciado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto UID/CED/00194/2013. Período de execução: 01 de janeiro de 2013 a 31 de dezembro de 2015.

(educação e investigação científica) e sua internacionalização, plurilinguismo e políticas linguísticas, com foco no contexto de ensino superior europeu e português. No âmbito do segundo, apresenta-se, brevemente, o desenho investigativo e metodológico do estudo, explicitando-se os procedimentos utilizados para responder às questões de investigação. Segue-se a apresentação das principais conclusões relativas aos discursos e práticas institucionais das universidades públicas portuguesas face ao desenvolvimento de políticas linguísticas na formação e na investigação. Por fim, no quarto capítulo, traçam-se algumas recomendações para a implementação de políticas linguísticas de teor plurilingue na formação e na investigação no ensino superior português.

## 1. Ensino Superior, Plurilinguismo e Políticas Linguísticas

Ao longo de todo o projeto, procedeu-se a uma aprofundada recolha e análise bibliográfica relativa ao objeto de estudo – *políticas linguísticas no ensino superior*. Esta análise bibliográfica, cuja síntese se apresenta de seguida, permitiu uma caracterização crítica do conhecimento produzido na área em que se insere o estudo e possibilitou aceder a configurações de desenvolvimento de políticas linguísticas em universidades europeias.

### 1.1. Políticas linguísticas no ensino superior europeu

Nos últimos cinquenta anos, o Conselho da Europa (essencialmente através da elaboração de diferentes instrumentos de política linguística educativa, tais como o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* e o *Portfolio Europeu das Línguas*, ambos lançados em 2001) e a UE (principalmente através do financiamento de diferentes programas de educação e formação, tais como os programas SOCRATES, LEONARDO DA VINCI e o Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida) têm vindo a desenvolver uma política linguística (educativa) assente no conceito de plurilinguismo entendido como “a crucial part of human capital... a key factor in ensuring participation in democratic processes... crucial for social and political inclusion” (Beacco & Byram, 2007, p. 18). Desta forma, advoga-se a importância do desenvolvimento nos sujeitos de uma competência plurilingue e pluricultural, logo, de políticas linguísticas educativas que valorizem a diversidade linguístico-cultural. Assume-se que esta competência deve ser desenvolvida desde os primeiros anos de escolaridade até ao ensino superior e no âmbito de uma perspetiva de educação ao longo da vida.

Neste contexto, as Instituições de Ensino Superior (IES) europeias têm vindo a ser convocadas, pelo discurso político, a desenvolver e a implementar políticas linguísticas (educativas) de teor multilingue por razões económicas e humanistas (European Commission, 2003; European Commission, 2005; European Language Council, 2012). A primeira dessas razões relaciona-se com a necessidade de formar indivíduos plurilingues capazes de se movimentarem em diferentes contextos profissionais, contribuindo para o crescimento económico (cf. European Commission, 2005). A segunda relaciona-se com a necessidade de construção de um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) que



prepare os indivíduos para participação ativa na vida democrática (cf. Studer, 2012). Como enfatiza Mackiewicz “HEIs have to acknowledge that their mission has to include an institutional language policy” (2009, s/p). A Comissão das Comunidades Europeias enfatizava isto mesmo no seu plano de ação:

“Os estabelecimentos de ensino superior desempenham um papel de primeiro plano na promoção, a nível social e individual, do multilinguismo. São particularmente bem-vindas as propostas no sentido de que cada universidade aplique uma política linguística coerente que clarifique o seu papel na promoção da aprendizagem de línguas e da diversidade linguística, tanto no seio da comunidade escolar como no meio mais vasto em que se insere” (2003, p. 9).

O conceito de *política linguística no ensino superior*, que em contexto europeu se relaciona obviamente com a construção da dimensão europeia da educação, é relativamente recente. Ainda assim, nota-se uma crescente preocupação com o desenvolvimento de políticas linguísticas no seio das IES como sublinha, por exemplo, Kelly:

“... the academic community in languages has begun to aspire to set the agenda for languages in higher education (...) this is a necessary and inevitable aim. But dirtying our hands in the policy arena is a complex enterprise, with many dimensions to be encompassed, paradoxes to be unravelled, and the prospect of uncertain outcomes” (2003, p. 102).

Como enfatiza o autor, o desenvolvimento e implementação de políticas linguísticas no ensino superior é uma tarefa bastante complexa, na medida em que implica o percorrer de um caminho no qual surgem vários desafios e dificuldades e no âmbito do qual se deverá levar em linha de conta as vozes dos diferentes atores da comunidade académica.

Estas duas constatações são corroboradas pelos resultados de alguns estudos a nível europeu, pioneiros na área das políticas linguísticas no ensino superior, que muito têm contribuído para a consciencialização das IES sobre a importância que as políticas linguísticas desempenham no atual quadro universitário. São exemplos desses projetos, os seguintes: *Thematic Network Project in the Area of Languages*<sup>2</sup>, *European Network for the Promotion of Language Learning among all Undergraduates*<sup>3</sup>, *Network for the exchange of information about good practices that serve to motivate language learners*<sup>4</sup>, *Language Network for Quality Assurance*<sup>5</sup>, *Language Dynamics and management of*

---

<sup>2</sup> <http://web.fu-berlin.de/tnp3> (consultado a 29 de janeiro de 2016).

<sup>3</sup> <http://web.fu-berlin.de/enlu> (consultado a 29 de janeiro de 2016).

<sup>4</sup> <http://www.molan-network.org> (consultado a 29 de janeiro de 2016).

<sup>5</sup> <http://www.lanqua.eu> (consultado a 29 de janeiro de 2016).

*diversity*<sup>6</sup>. Os resultados destes projetos permitem identificar: fatores que sustentam a emergência do conceito de *política linguística no ensino superior*; linhas de orientação para o desenvolvimento e implementação de políticas linguísticas plurilingues nas IES; medidas de política linguística e obstáculos à sua implementação.

Os **fatores de emergência do conceito de política linguística no ensino superior** europeu prendem-se, essencialmente, com a internacionalização das atividades universitárias, com a construção de uma dimensão europeia da educação e com a promoção da empregabilidade e da mobilidade. Estes aspetos surgem como motores que desencadeiam a importância das competências linguísticas, logo, de políticas de língua que preparem os sujeitos para se movimentarem em contextos cada vez mais diversos. Associados a estes fatores de teor mais pragmático, enfatizados pelo discurso político europeu, verifica-se que em determinadas IES europeias surgem fatores de natureza mais contextual e humanista para o desenvolvimento e implementação de políticas linguísticas. Estas razões relacionam-se, por exemplo, com a situação sociolinguística de determinada comunidade, a existência de fortes minorias linguísticas ou a coexistência várias línguas oficiais, a necessidade de cultivar o diálogo intercultural entre comunidades (Spolsky, 2004). Para além dos fatores referidos, sublinha-se a existência de variáveis nacionais e institucionais que podem funcionar como fatores de emergência (ou não) de políticas linguísticas no ensino superior. Por exemplo, nas primeiras inclui-se a situação geográfica e linguística do país que se relaciona intimamente com a sua tradição ao nível do ensino-aprendizagem de línguas. No que concerne às variáveis próprias de cada instituição, os resultados dos projetos referidos atrás apontam as seguintes: a existência ou não de uma política de internacionalização por parte das instituições, a existência ou não de estruturas para o ensino-aprendizagem de línguas, tais como centros ou laboratórios de línguas, a presença ou não de estruturas de decisão que promovam a reflexão e ação sobre formas de integrar a aprendizagem de línguas nos currículos académicos e, ainda, a existência de indivíduos nos órgãos de poder máximo das instituições que se preocupem com as questões relacionadas com a diversidade linguístico-cultural.

A combinação dos fatores e das variáveis nacionais e institucionais influenciam fortemente as **linhas estratégicas adotadas pelas IES para o desenvolvimento e implementação de políticas linguísticas**. Como enfatizam Tudor & Mackiewicz, “the development of a coherent language policy entails choices in a certain number of areas”

---

<sup>6</sup> [http://www.dylan-project.org/Dylan\\_en/home/home.php](http://www.dylan-project.org/Dylan_en/home/home.php) (consultado a 29 de janeiro de 2016).

(2009, p. 40). De facto, como se pode verificar pelas conclusões dos projetos atrás referidos, a nível europeu as IES têm respondido de forma variada ao “language challenge” (Tudor, 2008, p. 52) e têm colocado em prática diversas linhas estratégicas tais como:

- análise do contexto institucional no que às línguas e sua utilização nos diversos contextos da academia diz respeito (Tudor, 2008);
- desenvolvimento de ações que evidenciem as vantagens e as razões que subjazem à implementação de uma política linguística (plurilingue) no ensino superior (Tudor & Mackiewicz, 2009; Sárdi, 2005, Chambers, 2003);
- tomada de conhecimento de práticas em outras IES que tenham implementado políticas linguísticas plurilingues (Tudor, 2008);
- implementação de uma dimensão estratégica institucional que relacione a questão das línguas com os objetivos, missões e identidade da instituição (Bruen, 2004);
- criação de condições, estruturas e dispositivos que permitam o desenvolvimento de determinada política entre os quais se destacam a configuração de órgãos de decisão a nível central ou departamental, a estruturação de órgãos de planificação pedagógica e a construção de estruturas de apoio à formação contínua dos professores de línguas da instituição (Tudor & Mackiewicz, 2009);
- investimento na formação dos professores de línguas da instituição em termos de competências pedagógicas e de competências em tecnologias da comunicação (Tudor, 2004);
- delineamento de critérios de monitorização e avaliação da política linguística implementada em cada instituição (Tudor & Mackiewicz, 2009).

Com base nas conclusões de vários estudos de caso, levados a cabo no âmbito dos projetos referidos, é possível identificar diversas **medidas de política linguística educativa** que enfatizam:

- a obrigatoriedade da aprendizagem de línguas no 1.º Ciclo do ensino universitário (com a possibilidade de fixação de objetivos nos termos do QECRL) (Sárdi, 2005; Tudor, 2006; Tudor & Mackiewicz, 2009);

- o ensino de determinadas disciplinas e cursos inteiros em LE (por exemplo, programas doutorais, mestrados internacionais...) (European Language Council, 2005; Sárdi, 2005; Tudor, 2006; Tudor & Mackiewicz, 2009; Gajo & Liharevski, 2010);
- a inclusão de bibliografia em LE nas leituras obrigatórias dos alunos (Tudor, 2006; Tudor & Mackiewicz, 2009);
- o estabelecimento de requisitos linguísticos para admissão em determinados cursos (Tudor, 2006);
- a promoção de oportunidades para que pessoal docente e administrativo possa aprender LE (Tudor, 2006);
- a inclusão de disciplinas de línguas (com atribuição de ECTS) nos currículos de cursos de mestrado e doutoramento (como obrigatórias ou como opções) (European Language Council, 2005; Tudor & Mackiewicz, 2009);
- a utilização do *Portfolio Europeu das Línguas* como forma de promover a autonomia dos aprendentes (Bruen, 2004; Tudor & Mackiewicz, 2009; Corda & Puke, 2010);
- a acreditação especial para as disciplinas de línguas (por exemplo, o suplemento ao diploma ou certificados de competência linguística) (Bruen, 2004; Urbanikowa, s/d; Toudic, s/d);
- a criação de infraestruturas de aprendizagem de línguas (European Language Council, 2005);
- a realização de projetos/trabalhos entre alunos de diferentes países e com diferentes LM (European Language Council, 2005);
- a oferta de cursos livres em diversas LE a toda a comunidade académica e não-académica (Sárdi, 2005).

São essencialmente os resultados do projeto ENLU que revelam que o desenvolvimento e implementação de uma política linguística nas IES pode encontrar **obstáculos, dificuldades, resistências de diversa ordem**. A análise dos estudos levados a cabo no âmbito desse projeto permite proceder a um agrupamento dos obstáculos em diferentes ordens: institucional, pedagógica e atitudinal. No que concerne aos obstáculos de ordem institucional, e com bases nos resultados das investigações de Chambers (2003), do European Language Council (2005) e de Tudor (2006) sobressaem os seguintes:

- a inexistência de uma política de internacionalização explícita por parte das instituições (por exemplo, a falta de políticas e procedimentos claros para captação de alunos estrangeiros...);
- a inexistência de estruturas para o ensino-aprendizagem de línguas, tais como centros ou laboratórios de línguas;
- a inexistência de estruturas responsáveis pelo desenvolvimento de uma política linguística ou de estruturas de decisão que promovam a reflexão e ação sobre formas de integrar a aprendizagem de línguas nos currículos acadêmicos;
- a ausência de indivíduos nos órgãos de poder máximo das instituições que se preocupem com as questões relacionadas com a diversidade linguístico-cultural e a importância do desenvolvimento de competências plurilíngues e interculturais;
- a existência de relações compartimentadas entre faculdades/departamentos e entre estes e órgãos de poder, o que faz com que as decisões não sejam participadas e tomadas em conjunto;
- a carência de investimento financeiro e humano.

Relativamente aos obstáculos de ordem pedagógica, Chambers (2003) e Tudor (2004) referem-se à dificuldade de integração de disciplinas de línguas em currículos acadêmicos já totalmente preenchidos e à falta de competências linguístico-culturais por parte de docentes e discentes. Os obstáculos de ordem pedagógica relacionam-se intimamente com obstáculos de ordem atitudinal, que adquirem uma grande importância (cf. Chambers, 2003; Tudor, 2004). Assim, as representações e atitudes dos diferentes atores institucionais (órgãos de gestão, docentes, discentes), relativamente às línguas e aos papéis que elas desempenham na vida dos sujeitos e das instituições, podem surgir enquanto resistências ao desenvolvimento de uma política linguística de teor plurilíngue. A acrescentar a isto, surge uma certa falta de compreensão/consciencialização do que é uma política linguística, para que serve, como pode ser planificada e implementada.

Apesar dos projetos acima mostrarem que as IES europeias têm vindo a consciencializar-se da importância de desenvolverem as suas políticas linguísticas institucionais, resultado corroborado por investigação na área (Bruen, 2005; Bulajeva & Hogan-Brun, 2014; Chambers, 2003; Cots, Llorca, & Garrett, 2014), a verdade é que como enfatiza Ritz "... apart from a few exceptions (universities with renowned resource/language centres) most

universities have no or very little language policy... languages are rarely a priority” (2011, p.1).

## 1.2. Ensino Superior Português e políticas linguísticas

Em Portugal, a preocupação com as questões da promoção e preservação da diversidade linguístico-cultural e o desenvolvimento de competências plurilingues e interculturais têm vindo a refletir-se no âmbito das políticas linguísticas educativas para os ensinos básico e secundário (para uma síntese, ver Pinto, 2012). No entanto, no que concerne ao ensino superior, verifica-se que, em termos legislativos, não há a assinalar medidas ou resoluções explícitas de política linguística educativa. Ainda assim, em alguns decretos-lei é possível visualizar-se questões relacionadas com as línguas e sua utilização nas atividades universitárias, nomeadamente na formação. Vejamos no seguinte quadro-sistematizador.

**Quadro 1. As línguas na legislação relativa ao Ensino Superior**

Documentos	Excertos
Decreto-Lei N.º 74/2006, de 24 de março	“Os estabelecimentos de ensino superior podem prever a utilização de línguas estrangeiras: a) Na ministração do ensino em qualquer dos ciclos de estudos a que se refere o presente decreto-lei; b) Na escrita das dissertações de mestrado, dos trabalhos de projeto e relatórios de estágio de mestrado e das teses de doutoramento, e nos respectivos actos públicos de defesa” (Capítulo VII, Artigo 51.º).
Portaria N.º 30/2008, de 10 de janeiro	“O suplemento ao diploma é um documento bilingue, escrito em português e inglês” (Artigo 1.º). “A versão em língua inglesa: a) Adota o modelo constante do ‘ECTS Users’ Guide: European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement’, editado em Fevereiro de 2005 pela Direcção-Geral da Educação e Cultura da União Europeia; b) É, na informação específica referente a cada estudante, uma tradução integral da versão portuguesa, salvo onde o modelo referido na alínea anterior prevê que a informação seja fornecida na língua original” (Artigo 6.º).  “Língua(s) de aprendizagem e de avaliação” (Artigo 5.º) (informação a incluir no suplemento ao diploma).
Decreto-Lei N.º 107/2008, de 25 de junho	Os diplomas conferidos pelas instituições de ensino superior “podem ser plurilingues” (Artigo 49.º, <i>Registo de graus e diplomas, certidões e cartas</i> ).

Para além dos excertos acima apresentados, onde a questão das línguas surge explicitada, verifica-se que alguns decretos-lei se referem ao estabelecimento de dinâmicas interinstitucionais entre Instituições de Ensino Superior (IES) portuguesas e estrangeiras (programas conjuntos, mobilidade...) que colocam em destaque o papel das línguas. Assim, por exemplo, o Decreto-Lei N.º 74/2006 de 24 de março enfatiza que

“Os estabelecimentos de ensino superior podem associar-se com outros estabelecimentos de ensino superior, nacionais ou estrangeiros, para a realização dos ciclos de estudos conducentes aos graus e diplomas” (Capítulo VI, Artigo 41.º).

Também a Lei N.º 62/2007 de 10 de setembro se refere ao estabelecimento de redes de cooperação entre IES nacionais e IES e organizações internacionais, ao nível da formação e da investigação:

“As instituições de ensino superior nacionais podem livremente integrar -se em redes e estabelecer relações de parceria e de cooperação com estabelecimentos de ensino superior estrangeiros, organizações científicas estrangeiras ou internacionais e outras instituições, nomeadamente no âmbito da União Europeia, de acordos bilaterais ou multilaterais firmados pelo Estado Português, e ainda no quadro dos países de língua portuguesa, para os fins previstos no número anterior. As acções e programas de cooperação internacional devem ser compatíveis com a natureza e os fins das instituições e ter em conta as grandes linhas da política nacional, designadamente em matéria de educação, ciência, cultura e relações internacionais.” (Título I, Artigo 16.º, n.ºs 3 e 4).

Relativamente à mobilidade, por exemplo, a Lei N.º 62/2007 de 10 de setembro considera que uma das missões do ensino superior passará por promover “a mobilidade efetiva de estudantes e diplomados, tanto a nível nacional como internacional, designadamente no espaço europeu de ensino superior” (Título I, Artigo 2.º), o que se relaciona com algumas das atribuições conferidas às IES:

“g) A cooperação e o intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições congéneres, nacionais e estrangeiras; h) A contribuição, no seu âmbito de atividade, para a cooperação internacional e para a aproximação entre os povos, com especial destaque para os países de língua portuguesa e os países europeus” (Título I, Artigo 8.º).

No relatório emanado pelo Ministério da Educação e da Ciência (2014) intitulado *Uma estratégia para a internacionalização do Ensino Superior Português* e, no âmbito da promoção da mobilidade estudantil e da cooperação institucional estratégica, defende-se a necessidade de “multiplicar a oferta de unidades curriculares em língua inglesa, nos cursos de primeiro ciclo; aumentar o número de mestrados e de doutoramentos em língua inglesa e fomentar a proficiência linguística, abrangendo o inglês e outras línguas

necessárias para a internacionalização do sistema, aproveitando a capacidade de financiamento dos programas europeus.” (p. 13). Neste sentido, sublinha-se neste Relatório o facto de o número de cursos em inglês oferecido pelo ensino superior português ser ainda muito baixo, principalmente quando comparado com os países nórdicos. Esta ênfase na língua inglesa surge como crucial para o ensino superior e considera-se que a proficiência nesta língua e na língua portuguesa se trata de uma “proficiência multilinguística” e, por isso, recomenda-se “a ampliação da oferta de cursos em língua inglesa e uma melhor preparação linguística dos estudantes portugueses.” (p. 12).

De notar que estas recomendações vão na linha das emanadas pela Comissão Europeia como se pode constatar pela *Communication European Higher Education in the World* que, apesar de se referir à importância das línguas na internacionalização do ensino superior, coloca a tónica na língua inglesa:

“Integrating an international dimension in curricula highlights the importance of languages. On the one hand, proficiency in English is de facto part of any internationalisation strategy for learners, teachers and institutions and some Member States have introduced, or are introducing, targeted courses in English (especially at Masters level) as part of their strategy to attract talent which would otherwise not come to Europe.” (European Commission, 2013, p. 6).

Assim, face à ausência de uma reflexão holística acerca da internacionalização das universidades portuguesas, na qual a questão das línguas é primordial, e face a um discurso antagónico por parte da Comissão Europeia (que ao mesmo tempo que defende a utilização de diversas línguas no ensino superior, coloca a tónica quase exclusivamente no inglês como “língua da internacionalização”), caberá às próprias IES serem pró-ativas, desenvolvendo e implementando políticas linguísticas (educativas) capazes de irem ao encontro dos desafios que se colocam atualmente ao ensino superior europeu.

### **1.3. Políticas linguísticas e internacionalização do ensino superior**

A internacionalização do ensino superior tem vindo crescentemente a tornar-se um tema-chave a nível global e como Sequeira (2006) sublinha tem indubitavelmente implicações linguísticas “que representam um dos maiores desafios às universidades europeias” (p. 45) e, por isso, as IES deverão incluir “a qualitative dimension into international strategies to complement the quantitative focus and thus provide a more accurate reflection of language and culture-related factors” (Doughty, 2009, p. 6).



Knight define internacionalização no âmbito do ensino superior como o “process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education” (2004, p. 11). Esta definição apresenta aspetos relevantes, como, por exemplo, a ideia de que a internacionalização do ensino superior é um processo dinâmico e não apenas um conjunto de atividades isoladas, processo esse que sustenta a existência de uma dimensão internacional. Para além disso, sublinha a integração neste processo de uma dimensão intercultural.

As estratégias de internacionalização adotadas pelas IES podem integrar-se, de acordo com Knight & de Wit (1995), em duas grandes dimensões: *programme strategies* e *organisational strategies*. As primeiras incluem:

- atividades investigativas (estabelecimento de centros investigativos internacionais de excelência e a colaboração com centros de investigação estrangeiros; disseminação dos resultados da investigação através de redes internacionais, através da publicação em revistas internacionais e da organização de congressos internacionais; estabelecimento de redes investigativas internacionais por área de conhecimento; participação em projetos de investigação de financiamento internacional; controlo internacional da qualidade investigativa);
- atividades relacionadas com a educação (internacionalização dos currículos; aprendizagem de línguas estrangeiras e formação intercultural; recrutamento de alunos estrangeiros; promoção da mobilidade discente e docente; estabelecimento de acordos internacionais de cooperação educativa; desenvolvimento de programas de formação graduada e pós-graduada através de parcerias internacionais; equivalências de graus e títulos; sistemas de transferência de créditos; estágios internacionais para alunos, professores e funcionários);
- assistência técnica e cooperação educativa, por parte de IES do mundo industrializado, para com IES de países em desenvolvimento (formação de professores, alunos e funcionários, aconselhamento curricular, formação investigativa, envio de equipamentos e bibliografia);
- atividades extracurriculares e serviços institucionais para alunos nacionais e estrangeiros (aconselhamento a alunos internacionais, programas de orientação, organização de eventos sociais, disponibilização de instalações para alunos estrangeiros, constituição de associações de estudantes estrangeiros, disponibilização de bolsas de estudo).

As *organisational strategies* abrangem diferentes aspetos: o comprometimento e apoio dos órgãos de governação das IES; o apoio e envolvimento de toda a comunidade

académica; a existência de um gabinete de relações internacionais; a existência de financiamento interno e externo; o delineamento de uma política institucional clara que inclua medidas orçamentais para o processo de internacionalização da instituição; a atribuição de incentivos aos sujeitos envolvidos ativamente no processo de internacionalização e a existência de canais formais de comunicação entre as diferentes faculdades/departamentos.

Para além das estratégias adotadas pelas IES, interessa conhecer que razões e motivações as levam a integrar uma dimensão internacional nas suas ações. Knight (1997) define quatro tipos de *rationales* para a internacionalização das IES: de ordem política, económica, académica e cultural/social, discutindo-os no contexto nacional e institucional. As razões de ordem política relacionam-se com a política dos Estados relativamente à sua posição no mundo (segurança, estabilidade, identidade nacional...), no âmbito da qual a educação universitária pode ser uma forma de investimento diplomático:

“Historically, international education was seen as a beneficial tool for foreign policy with respect to national security and peace among nations. While this is still a consideration today, it does not have the importance it once did” (Knight, 1997, p. 9).

As razões de ordem económica referem-se ao facto de a internacionalização das IES ser percecionada, por um lado, como um contributo para aumentar a competitividade do país e, por outro lado, como fulcral fonte de benefícios económicos para as universidades, que cada vez mais se debatem com questões de financiamento: “At the institutional level, the economic motive or market orientation is becoming more prevalent” (*idem*, p. 10). As razões de ordem académica incluem objetivos que se relacionam com as funções das IES no que à formação e investigação dizem respeito. Assume-se que uma dimensão internacional do ensino-aprendizagem e da investigação trará um valor acrescido à qualidade dos sistemas de ensino superior, especialmente no que concerne à formação. Esta premissa baseia-se claramente na ideia de que a internacionalização é central na missão das IES. As razões de ordem cultural/social relacionam-se com a importância conferida ao conhecimento do Outro, da sua língua e da sua cultura:

“The acknowledgement of cultural and ethnic diversity within and between countries is considered a strong rationale for the internationalization of a nation’s education system (...) Related to this point is the need for improved intercultural understanding and communication. The preparation of graduates who have a strong knowledge and skill based in intercultural relations and communications is considered by many academics as one of the strongest rationales for internationalizing the teaching/learning experience of students in undergraduate and graduate programs” (*idem*, p. 7-11).

As estratégias e motivações acima evidenciam a centralidade das línguas no processo de internacionalização das IES, percebido enquanto veículo não só de melhoria da qualidade educativa/investigativa, de promoção de inovação tecnológica e de crescimento económico, mas, também, de promoção da paz e do entendimento mútuo (cf. Teichler, 2010). Assim, pensar a internacionalização nas IES implica refletir acerca da questão das línguas e das culturas (Comissão das Comunidades Europeias, 2003).

No entanto, verifica-se, na grande maioria dos estudos que se centram na internacionalização das IES, que as questões linguísticas não parecem adquirir relevância, sendo apenas “tocadas ao de leve”. É o que ocorre no relatório final do estudo *The impact of Erasmus on European higher education: quality, openness and internationalisation* (European Commission, 2008) sobre o qual Phillipson conclui: “Unfortunately neither the research team nor the commissioner did put language education and language of instruction on the strategic agenda of the study” (2010, s/p). De facto, a relação entre políticas linguísticas (educativas) e internacionalização do Ensino superior é ainda demasiado ténue e como Llurda, Cots, and Armengol (2014) emphasise ‘...language has played a very minor role in the policies of front-running higher education institutions in connection with internationalisation’ (p. 378). Isto é facilmente perceptível na publicação *2010 Trends* (Surssock & Smidt, 2010) da European University Association (EUA) ao concluir que, apesar das IES europeias considerarem a internacionalização como um dos seus maiores desenvolvimentos de 2004 a 2009, nunca mencionam o desenvolvimento de políticas linguísticas educativas como uma estratégia para alcançar essa internacionalização. Contraditoriamente, a falta de competências linguísticas é percebida como obstáculo à mobilidade estudantil: “Poor language skills of outgoing students or national language policies that limit teaching in non-national languages or require administering examinations in the national language, thus limiting the number of incoming students” (Surssock & Smidt, 2010, p. 80). Mais surpreendente, talvez, é o facto de todas as estratégias de internacionalização diagnosticadas nas IES europeias – mobilidade, parcerias estratégicas internacionais, acordos de cooperação no âmbito do ensino e da investigação, participação em programas conjuntos – parecerem estar completamente desligadas do papel que as línguas aí, inevitavelmente, assumem. Esta inconsistência continua a notar-se na publicação *2015 Trends* (Surssock, 2015) no âmbito da qual as únicas referências às línguas surgem nas duas possíveis respostas - “Degree programmes taught in English” and “Degree programmes taught in languages other than English” – à questão “Does your institution undertake the following activities to support its internationalisation?” Estas duas respostas possíveis apresentadas no

inquérito por questionário da EUA, ao qual responderam 451 IES europeias, mostram claramente que a própria EUA reduz a questão das políticas linguísticas educativas no ensino superior ao “English-medium instruction”.

Na realidade, e retomando a definição de internacionalização de Knight (2004), nota-se que a relação entre as dimensões internacional e intercultural se encontra ainda pouco estabelecida nas políticas e práticas de internacionalização das IES europeias.

#### 1.4. Formação e políticas linguísticas educativas

A formação universitária desempenha um papel fundamental na construção de uma cidadania europeia ativa que exige o desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas de teor plurilingue e pluricultural nos cidadãos. Tal desenvolvimento implica a existência de uma educação linguística valorizadora da pluralidade e do respeito pela alteridade, dois importantes motores de cidadania. Este é um desafio que se coloca não só ao ensino básico e secundário, mas também às IES que devem

“independentemente dos programas, matérias, cursos e graus de especialização, oferecer aos seus estudantes a possibilidade de melhorarem os seus conhecimentos em língua estrangeira, aprenderem novas línguas e tornarem-se mais autónomos nas estratégias de aprendizagem de uma língua” (Sequeira, 2006, p. 44).

Estas são recomendações têm vindo a surgir do Conselho da Europa e da Comissão das Comunidades Europeias desde o início dos anos 90, destacando-se o *Memorando sobre o ensino superior na Comunidade Europeia* (Comissão das Comunidades Europeias, 1991) que enfatiza já a necessidade de o ensino superior investir no desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos. Entre algumas das medidas então propostas, destacam-se a oferta de disciplinas de línguas nos diferentes cursos universitários, a oferta de aprendizagem linguística suplementar, a lecionação de algumas disciplinas em LE e a oferta de um leque mais variado de línguas. Dez anos mais tarde, o *Comunicado de Berlim*<sup>7</sup> (2003) retoma estas recomendações e delinea alguns objetivos essenciais que a formação universitária deve perseguir, no âmbito da educação linguística: a) incluir nos cursos, independentemente das áreas de formação, um número de créditos para LE; b) criar um ambiente de aprendizagem autónoma das línguas através da utilização das

---

<sup>7</sup> *Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19<sup>th</sup> September 2003.* [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/mdc/berlin\\_communique1.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/mdc/berlin_communique1.pdf) (consultado a 29 de janeiro de 2016).

tecnologias da informação e da comunicação e de programas de *e-learning*; c) promover a aprendizagem colaborativa de línguas; d) integrar nos seus programas de ensino o maior número de línguas possível, incluindo as línguas menos usadas e faladas; e) propor programas em diferentes línguas. Para além disso, sublinha-se que as universidades devem contribuir para o desenvolvimento de competências interculturais, desempenhando um papel fulcral na formação de cidadãos plurilingues/pluriculturais que contribuirão para a construção de uma Europa democrática e multicultural.

Defende-se, neste enquadramento, que a formação no ensino superior deve ter em conta o desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas de teor plurilingue e intercultural o que passará, para além das medidas propostas no *Memorando sobre o ensino superior na Comunidade Europeia* e no *Comunicado de Berlim* acima enunciadas, por:

- proporcionar aos sujeitos o contacto com materiais em diferentes línguas (Tudor & Mackiewicz, 2009);
- incentivar a participação em programas de intercâmbio (Mechtenberg & Strausz, 2006; Tudor, 2005);
- estabelecer objetivos de aprendizagem que sigam a descrição dos níveis de aprendizagem e competência descritos pelo QECRL (Sárdi, 2005; Vogel, 2001);
- estabelecer objetivos de aprendizagem que tenham em conta a realidade económico-profissional europeia mas que se focalizem, essencialmente, na preparação dos alunos para se adaptarem a diferentes situações comunicativas (Tudor, 2005);
- estabelecer uma cooperação entre professores de línguas e das outras áreas curriculares, ou seja descompartmentalizar as disciplinas de modo a criar novos tipos de relação entre conhecimentos de teor literário/humanista e conhecimentos científico-tecnológicos (European Language Council, 2001; Vogel, 2001);
- estabelecer elos de ligação entre línguas da mesma e de diferentes famílias (European Language Council, 2001);
- explorar a diversidade linguístico-cultural presente na academia e na sala de aula permitindo, deste modo, que a perspetiva educativa plurilingue surja simultaneamente como um instrumento de mediação cognitiva e social (Pinto, 2012);
- envolver os estudantes na definição dos planos curriculares de maneira a que se sintam “partners in the decision-making process concerning the issues that form the content backbone of the course” (Vogel, 2001, p. 386).

A *Declaração de Nancy* (2006)<sup>8</sup> e a *Communication European Higher Education in the World* (European Commission, 2013) enfatizam estas recomendações, relacionando-as com a internacionalização do ensino superior, com a promoção da mobilidade e da empregabilidade e sublinhando a importância de orientar as IES no desenvolvimento e implementação de políticas linguísticas que devem ter em conta os seus contextos específicos.

No entanto, e apesar da importância conferida ao ensino-aprendizagem de línguas no ensino superior, diversos estudos têm vindo a demonstrar que há uma clara tendência para adoção de políticas linguísticas educativas de teor monolíngue nas IES europeias. Esta tendência surge comprovada pelo aumento do ensino em língua inglesa (*English-medium instruction*) (Hultgren, Gregersen, & Thøgersen, 2014) e na diminuição de aprendizagem de línguas no ensino superior europeu (Worton, 2009).

Estes dois aspetos têm vindo a ser discutidos à luz do papel dominante da língua inglesa como língua académica que é entendido como: consequência inevitável da globalização (Tudor, 2006); forma de facilitar a cooperação entre as IES europeias (objetivo do Processo de Bolonha) (Saarinen, 2012); consequência da internacionalização (Extra & Yağmur, 2012). Na voz de muitos investigadores, esta hegemonia da língua inglesa no ensino superior europeu tem algumas consequências: inibe o desenvolvimento de políticas linguísticas institucionais de teor plurilíngue (Balfour, 2007); cria tensões nas IES que se veem confrontadas com a dupla necessidade de adotar a língua inglesa na formação e na investigação e de promover as línguas locais (Cots, Lasagabaster, & Garrett, 2012); coloca em destaque questões de igualdade, acesso e qualidade do ensino superior (Hughes, 2008); define a disseminação do conhecimento científico de determinadas formas, privilegiando a visão do mundo e os interesses económicos dos países anglófonos (Tietze & Dick, 2013).

Desta forma, diagnostica-se uma clara tensão entre as políticas linguísticas educativas europeias e as práticas institucionais ao nível da formação. A adoção de políticas linguísticas educativas de teor monolíngue contrasta com a globalização do ensino superior, sustentada por uma crescente mobilidade académica e profissional.

---

<sup>8</sup> Nancy Declaration. (2006). *Multilingual universities for a multilingual Europe open to the world*. <https://www0.sun.ac.za/taalsentrum/assets/files/Nancy%20Declaration.pdf> (consultado a 29 de janeiro de 2016).

### 1.5. Investigação científica e políticas linguísticas

Ao longo do século XX, a comunicação internacional passou do uso de diversas línguas para uma clara predominância do inglês, especialmente no âmbito da investigação científica, crescendo exponencialmente o número de cientistas a optar por publicar, primordialmente, em língua inglesa. Consequentemente, outras línguas ditas internacionais têm vindo a perder atratividade como “línguas de ciência” como demonstrado pelo estudo de Weijen (2012), publicado na *Research Trends*, que conclui que cerca de 80% dos artigos indexados na Scopus (a atual maior base de dados de referências e citações de literatura científica com revisão por pares) são escritos em inglês.

Esta questão relaciona-se, obviamente, com a premente internacionalização das atividades científicas que parece concorrer para a existência de uma “ciência monolíngue”, devendo ser situada no âmbito da importância que o plurilinguismo adquire atualmente para a coesão da União Europeia:

“Si l’on admet aujourd’hui l’importance du plurilinguisme pour la construction de l’identité européenne, la cohésion sociale et plus récemment le développement économique, il reste un dernier ‘bastion’ qui échappe encore largement à un tel questionnement, celui de la construction, de la transmission et de la mise en œuvre des savoirs, et en particulier des savoirs scientifiques et académiques” (Berthoud, 2010, p. 5).

Neste contexto, assistimos a uma crescente preocupação, pelo menos no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, acerca dos efeitos que o monolínguismo pode ter na atividade científica defendendo-se, nomeadamente, que a redução a uma única língua na ciência:

- concorre para o empobrecimento da criatividade no processo de construção do conhecimento (Ammon, 2006; Hamel, 2006; Usunier, 2010);
- reforça as já existentes assimetrias de participação das diferentes comunidades linguístico-culturais na construção e circulação do conhecimento na esfera internacional (Ammon, 2006; Ammon, 2012; Hamel, 2006; Hamel, López & Carvalhal, 2016);
- afeta o desenvolvimento económico-social das sociedades, reforçando desigualdades entre países (Hamel, 2006; Phillipson, 2016);
- coloca problemas não apenas ao nível da investigação científica, mas também aos níveis das relações internacionais e do diálogo intercultural (Hamel, 2006; Van Parijs, 2002).

Esta preocupação não se tem vindo a refletir com igual acuidade no âmbito das ciências naturais, “moins inclinées à voir dans les objets qu’ils construisent l’intrication des discours qui les portent et les manifestent, ou leur ‘épaisseur communicative’, comme si des objets restaient intouchés ou inaltérés par les processus langagiers servant à les exprimer” (Berthoud, 2008, p. 131). De facto, se as línguas forem percecionadas apenas como veículos de comunicação e instrumentos de transmissão de saberes mais facilmente, no âmbito da investigação científica, uma língua poder-se-á impor enquanto língua franca. Alguns autores têm vindo a refutar esta perspetiva, considerando as línguas como veículos do pensamento e mediações simbólicas que intervêm de forma estruturante no conhecimento que é elaborado nas e pelas atividades discursivas (Gajo, 2013). É nesse sentido que Mondada (2000, 2003) caracteriza o conhecimento científico como sendo *mediatizado* pelas línguas que o exprimem, *praxeológico* no sentido em que é dependente das práticas sociais no âmbito das quais é produzido, *situado* nos contextos sócio-espaciais da sua produção e *distribuído* na medida em que é construído de forma coletiva e interativa por diferentes atores.

Esta perspetiva vai conflitar com a adoção de uma língua franca na atividade investigativa que, de acordo com Berthoud, implicará o empobrecimento dos objetos científicos “par l’occultation de la richesse des points de vue sur ces objets” (2008, p. 133). Natural será, então, que a ciência seja confrontada atualmente com uma questão central de política linguística:

“whether the present day hegemony of one language in the multilingual field of science will give way to the state of monolingual monopoly, just sketched, where English becomes the only allowable language of international and increasingly of national communication, possibly with irreversible consequences for other languages and their communities; or whether the national and international communities of science will oppose multilingualism being dissolved into monolingualism and opt for plurilingualism as a way to enrich the academic field” (Hamel, 2007, p. 55).

A possibilidade apontada por Hamel (acima) não se tem vindo a concretizar como se deduz pelo crescente número de revistas científicas que têm vindo a adotar uma política de publicação “*English-only*” (Phillipson, 2003), fruto de fatores socioeconómicos e políticos dos quais sobressai a ascensão dos Estados Unidos da América como a potência económica e política dominante ao nível mundial, principalmente após as duas Guerras Mundiais (Hamel, 2007; Phillipson, 2016).

Uma discussão sobre a política da língua na (publicação da) investigação terá que abordar os fatores acima mencionados e a forma como concorrem para a avaliação que se faz atualmente da investigação e, conseqüentemente, para a atribuição de fundos por



parte das agências de financiamento. A necessidade de publicar em inglês relaciona-se, pois, com os critérios de relevância e avaliação da ciência que se produz, essencialmente ao nível da avaliação dos investigadores e das unidades e laboratórios de investigação (Ammon, 2006). Crescentemente, os investigadores e as estruturas investigativas em que se integram são avaliados pelo fator de impacto dos seus trabalhos, indicador utilizado em grande escala para avaliação científica e, por consequência, para atribuição de financiamento (Garcia, 2000). Como é do conhecimento da comunidade científica internacional, as bases de dados que permitem a mediação do fator de impacto e que mais são valorizadas (tais como a *Scopus*, já anteriormente referida) são de origem anglo-saxónica e integram, quase exclusivamente, revistas em língua inglesa (Axt, 2004; Meneghini & Packer, 2007; Hamel, López & Carvalhal, 2016). Assim sendo, os cientistas, cujas ambições científicas são, naturalmente, direcionadas pelo reconhecimento dos pares e das agências avaliadoras da investigação, são avaliados pelo fator de impacto da sua produção e, por isso, impelidos a publicar em inglês (cf. Falagas *et al.*, 2005; Meneghini & Packer, 2007).

Os investigadores portugueses têm vindo a sentir esta necessidade e, no âmbito de alguns círculos (ainda restritos), tem vindo a notar-se uma preocupação com a desvalorização da língua portuguesa como língua de ciência e com a consequente penalização nos processos de avaliação individual e institucional. Note-se, por exemplo, o crescente número de cartas abertas de Unidades de Investigação da área das Ciências Sociais e Humanas<sup>9</sup> dirigidas à Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), onde esta questão é abordada e o posicionamento recente do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (2014)<sup>10</sup> que sublinha a necessidade de a língua portuguesa ser reconhecida nos processos de avaliação como língua de produção científica e veículo de conhecimento científico, advertindo-se a FCT para a necessidade transmitir aos avaliadores a orientação de que “o espaço de língua portuguesa é um dos desígnios estratégicos que maior relevância assume para Portugal”.

De sublinhar, ainda, a ênfase concedida à importância do português como língua de ciência na *2.ª Conferência sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial* que teve lugar em Lisboa em outubro de 2013 e da qual surgiu o *Plano de Ação de Lisboa*<sup>11</sup> emanado pelo XII Conselho Extraordinário de Ministros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) no dia 20 de fevereiro de 2014, em Maputo. O documento

---

<sup>9</sup> <http://www.inavaliacao.pt/comunicados-cartas> (consultado a 12 de junho de 2016).

<sup>10</sup> [http://www.crup.pt/images/Memorando\\_Reunio\\_CRUP-SEC\\_19\\_jul\\_2014.pdf](http://www.crup.pt/images/Memorando_Reunio_CRUP-SEC_19_jul_2014.pdf) (consultado a 12 de junho de 2016).

<sup>11</sup> [http://www.conferencialp.org/images/reso\\_palis.pdf](http://www.conferencialp.org/images/reso_palis.pdf) (consultado a 12 de junho de 2016).

traça algumas recomendações para afirmação da língua portuguesa como língua da ciência e da inovação que visam, essencialmente, o incremento da sua utilização na publicação científica:

- valorização pelas instituições de financiamento, avaliação e certificação científicas da utilização da língua portuguesa na comunicação e produção científicas, nos documentos de trabalho, de candidatura e de gestão de projetos científicos;
- mapeamento dos domínios científicos que, pela natureza do seu objeto e dos espaços em que se desenvolvem, propiciem a produção científica especializada em língua portuguesa;
- promoção do desenvolvimento de recursos científicos e de infraestruturas digitais em língua portuguesa, de acesso aberto e gratuito;
- fomento de medidas concretas para promover a indexação de publicações científicas nas bases bibliométricas de referência;
- estímulo à tradução de obras científicas de referência, sobretudo as passíveis de utilização em contextos de formação académica inicial e de divulgação científica.

Este breve enquadramento mostra que, à semelhança do que acontece na formação universitária, também no âmbito da investigação científica se diagnostica uma “tensão linguística”: a existência de pressões para a utilização de uma única língua em oposição à emergência de vozes a favor de um multilinguismo científico.



## 2. Percurso Metodológico da Investigação

Investigando a dinâmica no âmbito do tríptico políticas linguísticas, discursos e práticas institucionais nas universidades públicas portuguesas, o projeto privilegiou “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16), pretendendo-se “compreender os indivíduos; compreender os significados; compreender os factos humanos (as ideias, os valores, os projetos, a cultura); as realidades internas ao sujeito” (Boavida & Amado, 2006, p. 86). Situada num paradigma fenomenológico-interpretativo, a investigação realizada assenta na compreensão, interpretação e tratamento holístico do fenómeno que se propõe estudar - *políticas linguísticas nas universidades públicas portuguesas*.

De seguida, são explicitados os procedimentos para recolha dos dados que se apoiou na combinação e complementaridade de diferentes métodos e instrumentos que permitissem alcançar uma perspectiva mais completa, equilibrada e holística.

### Recolha de Dados

#### - Inquéritos por questionário

De forma a constituir-se uma amostra representativa do universo, foi enviado um *flyer* a todas as universidades públicas portuguesas (n.14), especificamente aos seus Vice-Reitores para a Formação e Vice-Reitores para a Investigação (testemunhas privilegiadas das atividades formativas e investigativas das suas instituições) em março de 2014, com uma descrição do estudo, convidando as universidades a nele participarem, e a solicitar, simultaneamente, o preenchimento de um inquérito por questionário colocado *online* pelo Centro Multimédia e de Ensino à Distância (CEMED) da Universidade de Aveiro. Foram construídos, desta forma, dois inquéritos por questionário: um para a formação e outro para a investigação, cujos principais objetivos eram diagnosticar representações relativas à utilização e função das línguas e à promoção do plurilinguismo no ensino superior na formação e na investigação e identificar iniciativas institucionais de desenvolvimento de políticas linguísticas.

Os inquéritos por questionário organizaram-se em 3 secções: a primeira versava o perfil do respondente (comum a ambos os inquéritos por questionário); a segunda reportava-se a questões relacionadas com as línguas na Formação no Ensino Superior ou na Investigação (diferenciada conforme a testemunha privilegiada a inquirir); a terceira

compreendia questões relacionadas com o desenvolvimento de políticas linguísticas no âmbito da Formação e da Investigação (comum a ambos os inquéritos por questionário). Apresenta-se, seguidamente, um único quadro-síntese com os objetivos investigativos e as questões que lhes estão associadas.

**Quadro 2. Objetivos e questões dos inquéritos por questionário aos Vice-Reitores para a Formação e para a Investigação das universidades públicas portuguesas**

Secções	Objetivos	Questões
1. Perfil	Identificar a testemunha privilegiada e a sua Instituição.	1.1. Instituição a que pertence 1.2. Cargo desempenhado na Instituição a que pertence. 1.3. Há quanto tempo desempenha o cargo acima especificado?
2. Línguas na Formação no Ensino Superior	Diagnosticar representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência na formação no ensino superior.  Diagnosticar representações relativas à promoção do plurilinguismo no ensino superior.	2.1. Considera importante a integração de unidades curriculares de línguas nos curricula de todos os cursos oferecidos pelas universidades públicas portuguesas? Sim Não Depende da área de especialização 2.1.1. Refira que língua(s) deveria(m) integrar os curricula dos cursos e explicita as razões de tal opinião (caso a resposta fosse <i>sim</i> ) 2.1.1. Explicita porquê. (caso a resposta fosse <i>não</i> ) 2.1.1. Explicita as áreas de especialização e refira as línguas que essas áreas deveriam integrar. (caso a resposta fosse <i>depende da área de especialização</i> )  2.2. Considera importante que as universidades públicas portuguesas promovam a aprendizagem de línguas entre o pessoal docente? Muito importante Importante Pouco importante Nada importante 2.2.1 Refira que língua(s) deveria(m) ser privilegiada(s) e explicita as razões de tal opinião. (caso a resposta fosse <i>muito importante</i> ou <i>importante</i> ) 2.2.1. Explicita porquê. (caso a resposta fosse <i>pouco importante</i> ou <i>nada importante</i> )  2.3. Considera importante que as universidades públicas portuguesas promovam a aprendizagem de línguas entre os funcionários não docentes? Muito importante Importante Pouco importante Nada importante 2.3.1 Refira que língua(s) deveria(m) ser privilegiada(s) e explicita as razões de tal opinião. (caso a resposta fosse <i>muito importante</i> ou <i>importante</i> )

		2.3.1. Explícite porquê (caso a resposta fosse <i>pouco importante</i> ou <i>nada importante</i> )
3. Políticas Linguísticas na Formação no Ensino Superior	Identificar iniciativas institucionais de desenvolvimento de políticas linguísticas no âmbito da formação.  Diagnosticar representações relativamente ao desenvolvimento de políticas linguísticas no âmbito da formação no ensino superior.	<p>3.1. Há na sua instituição alguma estrutura no âmbito da qual se discuta e se planifique uma política linguística institucional relativa ao ensino-aprendizagem de línguas? Sim Não 3.1.1. Indique de que estrutura(s) se trata. (caso a resposta fosse <i>sim</i>)</p> <p>3.2. Existem na sua instituição documentos institucionais onde se encontrem resoluções ou recomendações de política linguística relativas à promoção das línguas ao nível da formação? Sim Não Não sei 3.2.1. De que documento(s) se trata? (caso a resposta fosse <i>sim</i>)</p> <p>3.3. Tem conhecimento de alguma iniciativa na sua instituição que encoraje a aprendizagem de línguas pela academia universitária? Sim Não 3.3.1. Refira sucintamente de que iniciativa(s) se trata. (caso a resposta fosse <i>sim</i>)</p> <p>3.4. Considera importante que haja debate na sua instituição acerca de questões de política linguística na formação? Muito importante Importante Pouco importante Nada importante 3.4.1. Explícite porquê. (para qualquer uma das respostas dadas)</p>
4. Línguas na Investigação Científica	Diagnosticar representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência na investigação científica.	<p>4.1. Considera importante a utilização de diferentes línguas na Publicação? Muito importante Importante Pouco importante Nada importante</p> <p>4.1. Considera importante a utilização de diferentes línguas na Constituição de redes internacionais? Muito importante Importante Pouco importante Nada importante</p> <p>4.1. Considera importante a utilização de diferentes línguas em Encontros Científicos? Muito importante Importante Pouco importante Nada importante</p> <p>4.1.1. Refira as línguas e explícite as razões da sua eleição para cada um dos itens. (caso a resposta fosse <i>muito importante</i> ou <i>importante</i> para qualquer um dos itens)</p> <p>4.1.1. Refira que língua(s) deveria(m) ser usada(s) na atividade investigativa (publicação, constituição de redes internacionais, encontros científicos...) e explícite porquê. (caso a resposta fosse <i>pouco importante</i> ou <i>nada importante</i>)</p>

		<p>4.2. Como avalia o papel das competências linguísticas no sucesso dos investigadores?</p> <p>Muito importante Importante Pouco importante Nada importante</p> <p>4.2.1. Quais considera serem as competências linguísticas necessárias? (caso a resposta fosse <i>muito importante</i> ou <i>importante</i>)</p> <p>4.2.1. Explícite porquê. (caso a resposta fosse <i>pouco importante</i> ou <i>nada importante</i>)</p>
5. Políticas Linguísticas na Investigação Científica	<p>Identificar iniciativas institucionais de desenvolvimento de políticas linguísticas no âmbito da investigação científica.</p> <p>Diagnosticar representações relativamente ao desenvolvimento de políticas linguísticas no âmbito da investigação científica.</p>	<p>5.1. Há na sua instituição alguma estrutura no âmbito da qual se discuta e se planifique uma política linguística institucional relativa à investigação?</p> <p>Sim Não</p> <p>5.1.1. Indique de que estrutura(s) se trata. (caso a resposta fosse <i>sim</i>)</p> <p>5.2. Existem na sua instituição documentos institucionais onde se encontrem resoluções ou recomendações de política linguística relativas à promoção das línguas ao nível da investigação?</p> <p>Sim Não Não sei</p> <p>5.2.1. De que documento(s) se trata? (caso a resposta fosse <i>sim</i>)</p> <p>5.3. Tem conhecimento de alguma iniciativa na sua instituição que encoraje a utilização de diferentes línguas na investigação?</p> <p>Sim Não</p> <p>5.3.1. Refira sucintamente, de que iniciativa/s se trata. (caso a resposta fosse <i>sim</i>)</p> <p>5.4. Considera importante que haja debate na sua instituição acerca de questões de política linguística na investigação?</p> <p>Muito importante Importante Pouco importante Nada importante</p> <p>5.4.1. Explícite porquê. (para qualquer uma das respostas dadas)</p>

Foram obtidas respostas aos inquéritos por questionário por parte de 8 universidades públicas.

### - Entrevistas semi-estruturadas

Após a análise dos inquéritos por questionário, procedeu-se à realização de inquéritos por entrevista semiestruturada com os Vice-Reitores das universidades públicas que inicialmente responderam a esses inquéritos por questionário (pedido de entrevista enviado em novembro de 2014). Os objetivos das entrevistas versavam: - compreender mais aprofundadamente os resultados das análises anteriores (inquéritos por questionário);- diagnosticar representações relativamente ao desenvolvimento de políticas linguísticas no âmbito da formação e da investigação; - identificar documentos institucionais de política linguística.

As entrevistas semi-estruturadas organizaram-se em três secções: a primeira e a segunda versavam questões relacionadas com a presença e a importância das línguas na formação e na investigação e a terceira compreendia questões relacionadas com políticas linguísticas formativas e investigativas (importância, condições necessárias, medidas institucionais de política linguística). O quadro abaixo apresenta os objetivos investigativos associados às questões colocadas aos Vice-Reitores (não se incluem aqui questões específicas colocadas a cada um dos inquiridos que pretendiam compreender mais aprofundadamente algumas respostas dadas nos inquéritos por questionário).

**Quadro 4. Objetivos e questões das entrevistas semi-estruturadas**

Momentos	Objetivos	Questões
Línguas na Formação no Ensino Superior	Identificar representações relativamente à importância da aprendizagem de línguas pela comunidade universitária.  Descrever representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e	- Na sua opinião, o Processo de Bolonha e a importância por ele conferida à mobilidade e à internacionalização trouxe alguma modificação no que concerne às línguas na sua instituição?  - Estão a ser tomadas, na sua instituição, algumas medidas para promover a aprendizagem de línguas pelos alunos, docentes e funcionários? Quais? (Atribuição de créditos? Ensino de disciplinas em LE? Organização de métodos de aprendizagem cooperativos?...)  - De que forma é organizado o processo de ensino-aprendizagem de línguas na instituição? (através de um centro de línguas? Nos departamentos de línguas? Nos Departamentos responsáveis por diferentes cursos? Em colaboração com instituições de línguas que não fazem parte integrante da universidade?)



	modos de existência no contexto da formação	<p>- Há na instituição cursos lecionados noutras línguas que não a portuguesa? Se sim, quais e em que línguas? Quantos alunos os frequentam?</p> <p>-Acerca da língua portuguesa, a sua instituição tem uma política de promoção da sua aprendizagem? Se sim, dirigida a que públicos?</p>
Línguas na Investigação Científica	Descrever representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência no contexto da investigação científica.	<p>- Como temos vindo a ser constatado por diversas agências internacionais, tanto a nível nacional como internacional, a publicação científica é feita predominantemente em inglês. Pensa que este uso quase exclusivo do inglês como língua da ciência tem consequências ao nível da ciência que se faz? Se sim, na sua opinião, o que é que pode ser feito ao nível de uma política linguística no âmbito da investigação para contrariar esta tendência?</p> <p>- Sabemos que, crescentemente, nas universidades portuguesas há grupos de investigação que trabalham e publicam em diferentes línguas, utilizando-as por vezes ao mesmo tempo. O que pensa sobre isto? Que vantagens e que inconvenientes?</p> <p>- Alguns investigadores reconhecidos na área das políticas linguísticas defendem que a redução da diversidade de línguas na ciência poderá contribuir para o empobrecimento da criatividade na investigação, para a existência de crescentes assimetrias entre países, podendo afetar o desenvolvimento económico dos países na esfera internacional. Como comenta?</p>
Políticas Linguísticas no Ensino Superior	<p>Identificar representações acerca da importância do investimento (em) e desenvolvimento de políticas linguísticas no contexto europeu.</p> <p>Identificar representações</p>	<p>- Desde há alguns anos as questões de política linguística (conjunto de medidas no âmbito das relações entre as línguas e a vida social, por exemplo, as línguas que devem ser estudadas, as línguas a utilizar em congressos, as línguas nos programas de mobilidade etc.) têm vindo a adquirir crescente importância na Europa, o que se traduz num grande investimento humano e financeiro. Considera importante este investimento? Porquê</p> <p>- Centrando-nos na Universidade, atualmente os investigadores em política linguística consideram importante que as IES desenvolvam políticas linguísticas institucionais ao nível da formação que, de alguma forma, regulamentem o ensino-aprendizagem de línguas no ensino superior. Como comenta?</p> <p>- A Comissão das Comunidades Europeias e a</p>

	<p>relativamente à importância e às condições necessárias à implementação de políticas linguísticas educativas nas universidades públicas portuguesas.</p> <p>Identificar medidas de política linguística nas universidades públicas portuguesas no âmbito da formação.</p>	<p>European University Association, por exemplo, sublinham que as universidades devem ter políticas linguísticas que clarifiquem o seu papel na promoção da aprendizagem de línguas e da diversidade linguística, tanto no seio da academia como no meio mais vasto em que insere. Como comenta?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Na sua opinião, que aspetos deverão ser levados em linha de conta pela sua instituição na construção e implementação de uma política linguística? Quem poderá ou deverá estar envolvido nessa construção?</li> <li>- Considera importante a existência de uma estrutura na sua instituição no âmbito da qual se discuta e planifique uma política linguística institucional? Porquê? Como perceciona essa estrutura (por exemplo, quem a poderia integrar; que ações poderia tomar)?</li> <li>- Considera importante que a sua instituição se preocupe em desenvolver uma política linguística institucional? Porquê? Quem deveria ser aí envolvido?</li> <li>- Considera importante a existência de iniciativas na sua instituição que encorajem a aprendizagem de línguas pela academia universitária? Porquê? Como por exemplo?</li> <li>- Considera importante que haja debate na sua instituição acerca de questões de política linguística? Porquê?</li> </ul>
--	---	--

Após o envio do pedido de entrevista, foram obtidas respostas afirmativas de 5 universidades. As entrevistas decorreram entre 13 de novembro de 2014 e 12 de fevereiro de 2015.

#### - Recolha documental

No âmbito da realização das entrevistas pretendia-se, também, que os sujeitos identificassem documentos institucionais que evidenciassem medidas de política linguística relativas à educação linguística e à investigação científica que permitissem aceder a uma “perspetiva oficial” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 180). No entanto, os sujeitos entrevistados não identificaram quaisquer documentos o que parece mostrar que tais documentos não existem ou deles não têm conhecimento. Isto evidencia, de facto, que se algum documento dessa natureza existir, não possuirá um carácter partilhado e discutido

no âmbito das instituições já que as suas “testemunhas privilegiadas” não os conhecem e que, por conseguinte, terá uma função muito limitada enquanto regulador das práticas institucionais. Face a esta falta de identificação de tais documentos, pelos sujeitos entrevistados, foram apenas recolhidos os planos estratégicos institucionais das 8 universidades participantes no estudo.

## **Análise dos dados**

Tendo em conta que o *design* da investigação e os objetivos investigativos se enquadram em “procedimentos interpretativos, hermenêuticos” (Boavida & Amado, 2006, p. 95), foi adotada a metodologia de análise de conteúdo que foi aplicada à totalidade dos dados. Com base em Bardin (2011), procedeu-se a uma *análise categorial* no âmbito da qual as categorias de análise emergiram dos dados e da sua interação com o quadro teórico. Assim sendo, para análise das representações dos sujeitos inquiridos, foram construídos instrumentos de análise que permitiram manusear e trabalhar os dados de forma organizada e o mais objetivamente possível e que, de seguida, se descrevem.

### **Representações das línguas**

Para a análise das representações das línguas, foram construídas as seguintes categorias e subcategorias:

**Quadro 5. Categorias de análise para tratamento das representações das línguas**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>C1. Línguas na Formação</b>	C1.1. Língua como estratégia de internacionalização da formação C1.2. Língua e mobilidade C1.3. Língua como capital (económico-profissional) C1.4. Língua como acesso ao conhecimento C1.5. Língua como instrumento de construção do relacionamento intercultural
<b>C2. Línguas na Investigação</b>	C2.1. Língua e internacionalização da investigação C2.2. Língua como instrumento de acesso ao conhecimento científico C2.3. Língua como instrumento de sucesso científico-profissional do investigador

- **Línguas na Formação** – língua como estratégia de internacionalização da formação que surge quando, no discurso dos sujeitos, se indicia a crença de que a utilização de determinadas línguas na formação permite a internacionalização das atividades formativas das IES na medida em que favorece a captação dos melhores discentes e docentes e a internacionalização dos currículos; - relação entre língua e mobilidade, remetendo para a função das línguas e da educação linguística quer seja enquanto facilitadoras (de) quer seja enquanto obstáculos à mobilidade docente e discente; - língua 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; - língua como acesso ao conhecimento que remete para as línguas enquanto objetos funcionais que permitem aos sujeitos um mais facilitado manuseio da linguagem técnica da especialidade; - língua como instrumento de construção do relacionamento intercultural, referindo-se ao papel das línguas na comunicação e socialização com o Outro, ou seja, na promoção do contacto intercultural no *campus* e no âmbito do futuro profissional dos diplomados.

- **Línguas na Investigação** - língua e internacionalização da investigação que remete, por um lado, para a representação das línguas enquanto estratégias de disseminação e internacionalização da ciência e, por outro, para a representação de algumas línguas como barreiras à disseminação e internacionalização do conhecimento científico e como obstáculos à valorização de determinadas áreas científicas; - língua como instrumento de acesso ao conhecimento científico que remete para a importância que as línguas adquirem nas vidas dos sujeitos (e das sociedades) ao nível da obtenção de informação que lhes permite aceder (à) e participar na comunicação global da ciência; - língua como instrumento de sucesso científico-profissional do investigador quando as línguas assumem o papel de instrumentos que são utilizados pelos investigadores, numa perspectiva individual, para obtenção de reconhecimento científico-profissional (a nível nacional e internacional) na área científica em que se movimentam.

**Representações de políticas linguísticas**

De seguida, apresenta-se um quadro-sistematizador das categorias de análise para tratamento das representações relativas a políticas linguísticas no ensino superior, ao qual se segue uma breve descrição de cada uma.

**Quadro 6. Categorias de análise para tratamento das representações de políticas linguísticas**

Categorias	Subcategorias
<b>C1. Investimento (em) e desenvolvimento de políticas linguísticas no contexto europeu</b>	C1.1. Construção do Espaço Europeu de Ensino Superior C1.2. Comunicação e diálogo intercultural e socialização C1.3. Estabelecimento de relações entre a Europa e resto do Mundo C1.4. Preservação da diversidade linguístico-cultural da Europa C1.5. Desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas
<b>C2. Condições necessárias para o desenvolvimento de políticas linguísticas no ES</b>	C2.1. Dimensão estratégica institucional C2.2. Conhecimento de boas-práticas

- **Investimento (em) e desenvolvimento de políticas linguísticas no contexto europeu** - importância percebida do investimento (em) e do desenvolvimento de políticas linguísticas na Europa, nomeadamente ao nível das IES para: a construção do Espaço Europeu de Ensino Superior; o fomento da comunicação e diálogo intercultural; o estabelecimento de relações entre a Europa e resto do Mundo; a preservação da diversidade linguístico-cultural europeia e para o desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas dos sujeitos, numa perspetiva instrumental/pragmática.

- **Condições necessárias ao desenvolvimento de políticas linguísticas no ensino superior** – com ênfase para a existência de uma dimensão estratégica institucional, que inclua um planeamento cuidado da estratégia a seguir para que a política linguística desejada seja facilmente implementada, e para o conhecimento de boas práticas levadas a cabo em outras IES, que tenham implementado políticas linguísticas, e que podem ajudar a delinear a política linguística de uma instituição interessada em fazê-lo.

### 3. Políticas Linguísticas nas Universidades Públicas Portuguesas

Procede-se, de seguida, a um sumário dos resultados do projeto que permitirá compreender de forma holística e integradora o percurso da investigação desenvolvida e as suas principais conclusões, apresentando-se e discutindo-se tendências transversais às universidades públicas analisadas. Este sumário organiza-se em três dimensões:

- práticas e discursos institucionais de formação;
- práticas e discursos institucionais de investigação;
- práticas e discursos institucionais face ao desenvolvimento de políticas linguísticas no ensino superior.

No âmbito de cada uma destas dimensões, serão focadas em primeiro lugar as práticas institucionais identificadas e, em segundo lugar, as representações diagnosticadas.

#### 3.1. Práticas e discursos institucionais de formação

A análise dos inquéritos por questionário e das entrevistas semi-estruturadas, e o seu posterior confronto, permitiu aceder a práticas institucionais e representações face às línguas na formação. Primeiramente, sintetizam-se as **práticas** identificadas que são, de facto, convergentes nas ações das diferentes universidades públicas analisadas.

Deste modo, verifica-se uma tendência para a valorização da língua inglesa na formação no ensino superior que se antevê na importância conferida à integração de disciplinas de inglês nos currículos dos cursos e na defesa de um ensino em língua inglesa (*English-medium instruction*) nos 2.º e 3.º Ciclos, aspetos evidenciados nos planos estratégicos institucionais. Evidentemente, a preponderância da língua inglesa nas práticas formativas das universidades públicas portuguesas segue uma tendência global que se tem vindo a instalar no seio das IES e que tem vindo a ser analisada em diversos estudos (Seidlhofer, 2010; Salö & Josephson, 2013; Hultgren, Gregerson, & Thøgersern 2014; Ljosland, 2005; Phillipson, 2003) e que se relaciona com a necessidade institucional de implementar estratégias de internacionalização que a nível europeu foi enfatizada pelo Processo de Bolonha (Wende, 2001).

Assim, as universidades analisadas parecem integrar-se nesta tendência o que leva a que os sujeitos inquiridos e os documentos analisados enfatizem a importância de

augmentar o número de disciplinas lecionadas em inglês, sublinhando a importância da futura existência de um contexto bilingue de ensino-aprendizagem. Para além disso, foi possível identificar iniciativas que de alguma forma encorajam o ensino-aprendizagem de línguas nas universidades e o contacto intercultural e que poderão concorrer, de forma relevante, para o desenvolvimento de uma reflexão das instituições acerca da importância do plurilinguismo na formação universitária. O quadro seguinte sistematiza estas iniciativas.

**Quadro 7. Iniciativas concorrentes para promoção do plurilinguismo na formação universitária**

<b>Formação</b>
Criação de diversos cursos especialistas em línguas nos Departamentos e Faculdades de Línguas/Letras com integração de disciplinas de diversas línguas.
Criação de Centros de Línguas.
Criação de Cursos Livres em línguas variadas nos Departamentos/ Faculdades /Centros de Línguas/Letras.
Criação de cursos de Português Língua Estrangeira para alunos internacionais.
Participação em diversos programas internacionais de pós-graduação.
Participação em programas de mobilidade estudantil e de docentes.
Dinamização de atividades por parte das associações académicas que potenciam o encontro intercultural entre estudantes nacionais e estrangeiros.

Como o quadro acima permite concluir, estas iniciativas consubstanciam-se, essencialmente, enquanto estratégias de internacionalização concorrentes para a política de levar as universidades públicas portuguesas além-fronteiras. Para além de estratégias de internacionalização, estas iniciativas poderão ser potenciadoras de uma reflexão e consciencialização acerca do papel que as línguas e o desenvolvimento de competências de teor plurilingue e intercultural poderão desempenhar na formação universitária. Neste sentido, torna-se relevante descortinar de que forma poderá essa internacionalização, e as iniciativas que lhe estão associadas, potenciar o plurilinguismo ao invés de o retrair. A nosso ver, esta potenciação torna-se possível se, ao objetivo prático de internacionalizar a formação universitária, se adicionar uma dimensão reflexiva sobre o papel das línguas e das culturas nessa internacionalização.

Vejam, agora, as **representações** evidenciadas pelos inquiridos, face às línguas e à educação linguística no ensino superior.

A análise dos inquéritos por questionário e das entrevistas permite concluir que as representações dos atores institucionais das diversas universidades públicas portuguesas face às línguas no âmbito da formação se centram na perceção das línguas como *estratégias de internacionalização da formação*, como *instrumentos que potenciam a mobilidade*, como *instrumentos de construção do relacionamento intercultural*, como *capital económico-profissional* e como *instrumentos de acesso ao conhecimento*.

Relativamente às línguas como estratégias de internacionalização, o inglês assume uma posição de crucial importância no discurso de todos os inquiridos. Com efeito, esta é a única língua considerada capaz de promover a internacionalização da formação (particularmente no 2.º e 3.º Ciclos), combatendo o facto de a língua portuguesa poder ser uma inibição à vinda de alunos estrangeiros para as universidades públicas portuguesas. Apesar desta preponderância da língua inglesa, de notar que os resultados evidenciam a língua portuguesa enquanto forma de estender a formação a alunos de países cuja língua oficial é o português, concorrendo para a internacionalização das atividades formativas.

Relacionada com a representação das línguas, especialmente do inglês, como estratégias de internacionalização da formação, surge a relação estabelecida entre línguas e mobilidade com ênfase para o papel das línguas na potenciação ou obstaculização da mobilidade de docentes e discentes. Desta forma, enquanto o inglês surge como língua potenciadora da mobilidade (vinda de alunos estrangeiros e ida de alunos portugueses para IES internacionais), o português surge como língua obstaculizadora à vinda de alunos e professores estrangeiros para as universidades públicas portuguesas.

Esta perceção das línguas como potenciadoras ou obstáculos à mobilidade relaciona-se intimamente com a sua representação enquanto instrumentos de construção do relacionamento intercultural. De facto, apesar da preponderância da língua inglesa enquanto a língua mais importante na formação universitária, os inquiridos sublinham muito fortemente o papel de outras línguas (português, espanhol, francês) na construção da relação com o Outro. Nesse sentido, os inquiridos sublinham a importância do desenvolvimento de competências interculturais nos estudantes do ensino superior por questões de potenciação da sua mobilidade e empregabilidade. Esta necessidade de



desenvolvimento de competências interculturais é, também, enfatizada no que concerne aos estudantes internacionais de mobilidade que as universidades públicas portuguesas recebem.

Uma representação muito significativa que surge nos discursos dos inquiridos relaciona-se com o poder económico-profissional que as línguas podem conferir aos sujeitos (também visível nas vozes dos estudantes, cf. Pinto & Araújo e Sá, 2015). Neste sentido, as línguas são percebidas como investimentos económicos na medida em que poderão contribuir para uma promoção profissional e, conseqüentemente, para uma ascensão económica. O inglês adquire aqui, indubitavelmente, um lugar preponderante como um instrumento globalizado no mundo económico-profissional, logo como uma mais-valia. No entanto, é importante realçar que apesar desta preponderância, ressalta a importância do desenvolvimento de competências em outras línguas, para além do inglês. As razões prendem-se com o facto de o domínio de mais línguas potenciar a existência de oportunidades ao nível profissional em países com os quais Portugal mantém relações comerciais, principalmente se forem línguas que não sejam do conhecimento geral e que funcionarão, então, enquanto trunfos diferenciadores que tornarão os indivíduos mais competitivos no mercado de trabalho.

Por fim, e com menor relevância, surge a representação das línguas enquanto instrumentos de acesso ao conhecimento das quais os indivíduos, nomeadamente os estudantes, se servem para compreender a linguagem técnica da sua área de formação, em livros e artigos científicos.

Para além das representações das línguas, foram diagnosticadas representações relativas à educação linguística no ensino superior que, obviamente, se relacionam com os resultados acima descritos. Quando questionados relativamente à importância de integração de disciplinas de línguas nos currículos de todos os cursos universitários, a maioria dos inquiridos afirma considerar essa integração importante apontando, essencialmente, para a integração de unidades curriculares de língua inglesa por a considerarem “a língua franca do ensino superior”. De destacar que alguns inquiridos apontam para a importância da integração de diferentes línguas por poderem funcionar como trunfos diferenciadores no mercado económico-profissional e por considerarem que se torna crucial desenvolver a competência intercultural dos estudantes enquanto competência transversal do ensino superior. Os atores institucionais inquiridos também valorizam a importância da promoção da aprendizagem de línguas por parte dos

docentes e dos funcionários, remetendo para a língua inglesa numa perspetiva de potenciação da internacionalização das atividades formativas.

Para além dos, acima explanados, pontos de convergência identificados entre as universidades públicas portuguesas ao nível das práticas e ao nível das representações, a análise permite evidenciar importantes pontos de divergência entre práticas e representações relativamente a políticas linguísticas educativas. O primeiro relaciona-se com o facto de, ao nível das práticas, o Processo de Bolonha ter inibido a inclusão de disciplinas de línguas nos currículos o que diverge com a importância, ao nível dos discursos, que os atores institucionais conferem à aprendizagem de línguas por alunos, docentes e funcionários. No que concerne ao segundo, se no âmbito das práticas há uma tendência clara para que o inglês se assuma enquanto a “língua da formação” por questões de internacionalização do ensino superior, no âmbito das representações, e ainda que também se note esta tendência instrumental, surge a importância conferida a outras línguas. Evidencia-se, pois, uma certa tensão entre o que podemos denominar de “global” e “local”, ou seja, entre o que é percecionado enquanto desejável e necessário para a instituição (ao nível da forma como se dá a conhecer, ou seja, ao nível da imagem que passa para o exterior) e o que é percecionado enquanto importante para os sujeitos (que a “habitam” diariamente) e suas necessidades individuais e para a sociedade em geral. Deste modo, ao nível “global” enfatiza-se a importância da aprendizagem da língua inglesa por questões relacionadas com a internacionalização da formação e potenciação da mobilidade, aspeto, aliás, que tem vindo a ser sublinhado pela própria Comissão Europeia (European Commission, 2012a; European Commission, 2012b); a um nível mais “local”, e ainda que o inglês adquira a maior importância por permitir a mobilidade e uma ascensão profissional, sublinha-se a indispensabilidade da aprendizagem de outras línguas que poderão funcionar não só como “trunfos diferenciadores” no mercado económico-profissional, mas também como instrumentos de construção do relacionamento intercultural.

### **3.2. Práticas e discursos institucionais de investigação**

A análise dos inquéritos por questionário e das entrevistas semi-estruturadas permitiu aceder a práticas e representações institucionais transversais face às línguas na investigação.

No que concerne às **práticas**, de acordo com os inquiridos, apoiados pelo conhecimento detido relativamente à publicação da investigação científica nas unidades de investigação das suas universidades, a grande maioria da publicação científica é redigida em língua inglesa, seguindo-se as publicações em língua portuguesa. Como esperado, a língua inglesa é a privilegiada na publicação de artigos científicos em revistas internacionais, em capítulos de livros internacionais e em livros de atas de congressos internacionais. As publicações em língua portuguesa apenas superam as de língua inglesa quando se trata da publicação de livros, de artigos em revistas nacionais e da literatura cinzenta (dissertações de mestrado e teses de doutoramento), que têm uma circulação privilegiada em contexto português. A importância adquirida pela língua inglesa na publicação faz com que haja um maior investimento das instituições, nomeadamente das unidades de investigação, na tradução de artigos para essa língua, como estratégia de apoio aos investigadores. É também essa importância que faz com que, em algumas das universidades públicas portuguesas, sejam atribuídos prémios aos investigadores que publicam em inglês em revistas indexadas.

Estas práticas vão ao encontro de algumas das **representações** diagnosticadas que apontam para uma preponderância da representação das línguas enquanto instrumentos que potenciam a *internacionalização da investigação*. Para além disso, verifica-se que as línguas também são percebidas como *instrumentos de acesso ao conhecimento científico* e como *instrumentos de sucesso científico-profissional do investigador*.

Deste modo, no âmbito do papel da língua na internacionalização da investigação sublinha-se o lugar destacado do inglês como sendo considerado língua fulcral para disseminar e internacionalizar o conhecimento científico, como se depreende do discurso dos inquiridos que a caracterizam globalmente das seguintes formas: “língua de comunicação científica”, “língua científica” e “língua franca da ciência”. Este papel fulcral da língua inglesa na internacionalização da ciência surge nos discursos dos inquiridos como uma “imposição” global, à qual se concilia uma “nacional” por parte das agências financiadoras da investigação, às quais não se pode fugir, principalmente no âmbito das ciências naturais. Para além das publicações, alguns inquiridos enfatizam, também, a utilização da língua na divulgação da ciência que se faz através da organização de encontros e conferências científicas e ao nível da constituição de redes de investigação e ao nível da organização de encontros científicos. De sublinhar que os inquiridos referem a utilização de outras línguas – português, espanhol, francês e mandarim – na publicação, na constituição de redes de investigação e na organização de encontros científicos tendo em conta a adequação da língua ao domínio científico em questão e

tendo em conta a adequação ao impacto pretendido. Essencialmente, referem-se à importância de “lutar” pela percepção do português como língua internacional de ciência, luta essa que deve partir das agências governamentais.

Se a língua inglesa é considerada fulcral na internacionalização da investigação, é, naturalmente, também, considerada a língua que permite aceder ao conhecimento científico no âmbito de publicações e da comunicação em congressos e reuniões. Assim, nas vozes de alguns inquiridos, o não domínio dessa língua fará com que indivíduos e sociedades tenham grandes dificuldades em se manter informados relativamente ao que de mais importante se faz em ciência. De sublinhar que esta representação colide com a importância, referida por alguns inquiridos, de tornar a investigação científica acessível aos destinatários dela, que no caso da área da educação não serão apenas os pares dos investigadores mas, talvez essencialmente, toda a comunidade educativa, nomeadamente os professores. Neste contexto, os inquiridos sublinham que a “transferência de conhecimento” para a comunidade nacional e regional deverá ter outros contornos que passarão, por exemplo, pela publicação de artigos jornalísticos, pela comunicação de conferências em escolas, câmaras municipais, etc.

Esta vontade e necessidade de o investigador ver a sua investigação reconhecida pelos destinatários no terreno, que o impele a publicar em língua portuguesa, antagoniza-se com a necessidade de publicação em língua inglesa enquanto instrumento do seu sucesso científico-profissional (ao nível nacional e internacional). Deste modo, torna-se de suma importância que os resultados da sua investigação sejam reconhecidos pela comunidade científica internacional em que se insere. Este reconhecimento é tanto mais importante quanto cada vez mais os investigadores são avaliados pelas instituições em função do impacto internacional da sua investigação. Como sublinham alguns dos inquiridos, para além da importância que a publicação em língua inglesa adquire na avaliação dos investigadores, a avaliação das Unidades de Investigação e Laboratórios Associados (da qual depende muito do financiamento que lhes é atribuído) tem, também, em conta a publicação, pelos seus membros, em revistas com fator de impacto, maioritariamente de língua inglesa. Assim, trata-se da necessidade dialética de obtenção de reconhecimento individual e institucional.

Um confronto entre as práticas e as representações face às línguas na investigação científica permite concluir que há uma certa divergência entre o papel das línguas nas práticas investigativas das universidades públicas portuguesas e as representações dos sujeitos entrevistados face ao estatuto e funções que as línguas adquirem na

investigação. Assim, embora verifiquemos que o inglês se assume, tanto nas práticas como nos discursos, enquanto uma “imposição global” primordial no processo de internacionalização da ciência e no sucesso profissional dos investigadores, a utilização de outras línguas, nomeadamente do Português é valorizada.

Tal como na formação, também na investigação se vislumbra uma tensão principal na gestão das línguas com que se faz a ciência nas universidades públicas portuguesas: a gestão das dimensões local e global do conhecimento produzido. Essa tensão faz-se diagnosticar em duas frentes: a do impacto da investigação produzida e a dialética processos-produtos do conhecimento científico. Assim, se se reconhece o valor que o inglês acrescenta à investigação realizada, dando-lhe relevância a nível internacional e “voz” aos seus investigadores, também é verdade que, em algumas áreas, se admite um certo sentimento de perda em termos de influência sobre o público-alvo nacional. É neste contexto que, ao nível dos discursos, se enfatiza a necessidade de “defender” a língua portuguesa como língua internacional de ciência.

### **3.3. Práticas e discursos institucionais face ao desenvolvimento de políticas linguísticas no ensino superior**

No âmbito do inquérito por questionário e das entrevistas, os sujeitos foram questionados relativamente a práticas e representações relativas ao desenvolvimento e implementação de políticas linguísticas no ensino superior.

Os dados recolhidos permitiram identificar as seguintes **práticas** transversais a todas as universidades analisadas: nenhuma das universidades participantes no estudo tem estruturas, nas suas instituições, no âmbito das quais se discuta e se planifique formalmente uma política linguística institucional relativa à formação e à investigação. Apenas numa universidade existe uma *task force*, constituída a partir de solicitação da Reitoria, que tem como objetivo definir uma política linguística institucional a inscrever no plano estratégico. Quando questionados, no inquérito por questionário, acerca da existência de debate institucional acerca de uma política linguística educativa e de investigação, os inquiridos afirmam não ter conhecimento que tal debate exista. No entanto, as entrevistas permitiram concluir que há, de facto, debate nas universidades públicas portuguesas, ainda que informalmente e pouco organizado. Assim, apesar de os resultados evidenciarem alguma falta de reflexão formal institucional nas universidades públicas portuguesas relativamente ao desenvolvimento de políticas linguísticas educativas e investigativas e evidenciarem, ainda, uma ausência de estruturas e

iniciativas que vão nesse sentido, verifica-se que este assunto é debatido informalmente e que este debate é valorizado pelos inquiridos, ainda que não seja considerado suficiente.

No que concerne às **representações** verifica-se que no que concerne ao *investimento (em) e desenvolvimento de políticas linguísticas educativas no contexto europeu*, todos os inquiridos o consideram importante. As razões apontadas para esta importância são de diferente ordem e relacionam-se com:

- a importância da preservação da diversidade linguístico-cultural da Europa;
- a comunicação/diálogo intercultural e socialização com o Outro;
- o sucesso da construção do Espaço Europeu de Ensino Superior;
- o desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas dos sujeitos, numa perspetiva instrumental e de relacionamento intercultural.

Especificamente no que concerne ao desenvolvimento de políticas linguísticas educativas institucionais, que de alguma forma regulamentem o ensino-aprendizagem de línguas no ensino superior e concorram para a promoção da diversidade linguístico-cultural, os inquiridos consideram-no importante embora sublinhem que a formação linguística nos ensinos básico e secundário, recentemente reforçada com a obrigatoriedade da aprendizagem do inglês no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, dota os estudantes de competências suficientes para um domínio operacional da língua. De realçar que, apesar disso, os inquiridos sublinham a importância do desenvolvimento de políticas linguísticas educativas que generalizem a preparação linguística dos estudantes em língua inglesa (por razões de mobilidade e empregabilidade), mas também em outras línguas por razões que se prendem com a necessidade de desenvolver a competência intercultural que consideram ser uma competência que deverá ser trabalhada integrada e transversalmente no ensino superior. No que concerne à investigação científica, os inquiridos sublinham a necessidade do desenvolvimento de políticas linguísticas investigativas que encorajem a utilização de diferentes línguas na publicação: o inglês, por razões relacionadas com a necessidade de internacionalização institucional; o português e o espanhol devido á necessidade de fazer chegar os resultados da investigação aos públicos-alvo nacionais e à comunidade lusófona e hispânica internacional. Neste âmbito, é sublinhado que uma política linguística para a investigação deve perseguir um “equilíbrio pragmático”.

Quanto às *condições necessárias à construção e implementação de uma política linguística institucional*, os inquiridos sublinham diferentes aspetos que se relacionam com a dimensão estratégica institucional:

- a necessidade de “sensibilizar” toda a comunidade académica para a importância das línguas, como componentes transversais de qualquer conhecimento, nas atividades universitárias e para a relevância da construção de uma política linguística institucional que concilie o português e o inglês;
- a necessidade de criação de dispositivos ou estruturas que permitam o desenvolvimento de uma política linguística institucional e que promovam a reflexão e a discussão, integrando sujeitos das diferentes faculdades/departamentos/escolas/unidades funcionais, docentes, estudantes, funcionários;
- a importância da construção de uma política linguística transversal, partilhada e co-construída por toda a instituição, suportada por um debate institucional alargado;
- a necessidade de inscrição da política linguística a implementar na estratégia institucional de desenvolvimento que, de alguma forma, surja no discurso oficial das estruturas de decisão;
- a importância da existência de indivíduos nos órgãos de poder que se preocupem com questões relacionadas com a implementação de políticas linguísticas nas IES;
- a necessidade de as IES obterem o apoio das agências governamentais na construção das suas políticas linguísticas institucionais.

Para além dos descritores relacionados com a dimensão estratégica da instituição, os inquiridos enfatizam, também, a importância do conhecimento de boas-práticas noutras IES no que concerne à construção e implementação de políticas linguísticas.

Esta análise evidencia, desta forma, uma divergência entre as práticas das universidades públicas participantes no estudo relativas ao desenvolvimento e implementação de políticas linguísticas no ensino superior e as representações das suas testemunhas privilegiadas. De facto, estas testemunhas consideram que as questões de política linguística são importantes no seio das IES, apontando condições relevantes para o seu desenvolvimento e implementação, ao mesmo tempo que identificam uma ausência institucional de debate formal, iniciativas e estruturas que as coloquem em marcha.

#### 4. Principais Conclusões e Recomendações

A análise dos dados, apresentada no ponto anterior, permitiu identificar práticas e representações relativamente às línguas na formação e na investigação científica que são, de facto, convergentes nas universidades públicas portuguesas. Resumindo, no que concerne às **línguas na formação**, nomeadamente no que concerne à educação linguística, foram identificadas as seguintes convergências:

- no âmbito das práticas, o inglês assume-se enquanto a “língua da formação” por questões de internacionalização da formação, o que faz com que os atores institucionais considerem importante promover a sua aprendizagem por parte de alunos, docentes e funcionários e considerem importante promover o ensino em inglês no ensino superior;
- no âmbito das representações, é conferida importância à aprendizagem de outras línguas (português, espanhol e francês) que são percecionadas enquanto instrumentos que promovem a construção do relacionamento intercultural e enquanto trunfos no mercado económico-profissional.

A identificação destas convergências permite reconhecer uma importante divergência entre representações e práticas: enquanto as primeiras são “mais abrangentes”, evidenciando que os responsáveis institucionais pela formação têm vindo a refletir acerca da relevância do desenvolvimento de competências em diferentes línguas e acerca das possibilidades que estas oferecem aos indivíduos e às instituições, as práticas são “mais delimitadas”, evidenciando uma perspectiva redutora do desenvolvimento de políticas linguísticas educativas e sua relação com a internacionalização das instituições.

Esta orientação das universidades públicas portuguesas para o desenvolvimento de políticas linguísticas educativas de teor monolíngue segue uma tendência geral na Europa: de facto, práticas “bottom-up” atuais mostram que, no âmbito do Processo de Bolonha e da necessidade de internacionalização, há um aumento do ensino em língua inglesa (Seidlhofer, 2010; Salö & Josephson, 2013; Hultgren, Gregerson, & Thøgersern 2014) e um decréscimo de acesso à aprendizagem de línguas no ensino superior europeu (Worton, 2009; Gallagher-Brett & Broady, 2012; Pinto & Araújo e Sá, 2013; Tinsley, 2013). Por um lado, esta tendência evidencia uma antinomia entre o discurso político europeu, que tem vindo a sublinhar a importância de desenvolvimento de políticas educativas plurilingues, e as práticas das instituições de ensino superior e está, obviamente, relacionada com a internacionalização que tem vindo a ser compreendida



como “all in English” (Ljosland, 2005; Llorca, Cots, & Armengol, 2014). Por outro lado, importa sublinhar que esta tendência vai ao encontro do recente discurso da Comissão Europeia que tem vindo a aconselhar a aprendizagem da língua inglesa, não referindo outras línguas, por razões de empregabilidade, mobilidade e progresso económico (European Commission, 2012a; European Commission, 2012b).

Também na **investigação científica** e, tal como esperado, a língua inglesa assume um papel de inegável importância nas universidades públicas portuguesas que apresentam práticas e representações convergentes. Resumindo, verifica-se que o inglês se assume, tanto ao nível das práticas como das representações, enquanto instrumento primordial no processo de internacionalização da ciência, fruto de imposições globais, ainda que se admita a utilização de outras línguas consoante os contextos e impactos pretendidos. Neste sentido, os entrevistados sublinham a necessidade de “defender” a língua portuguesa como língua internacional de ciência. Sobressai, deste modo, no discurso dos atores institucionais a imposição de uma “ciência monolíngue” sem que sejam equacionadas as potenciais vantagens (epistémicas, heurísticas e funcionais) de uma “ciência plurilingue” (Coste, 2010). Evidentemente, a preponderância da língua inglesa nas práticas investigativas das universidades públicas portuguesas, e unidades de investigação que lhes estão associadas, segue uma tendência global fruto de fatores socioeconómicos e políticos (Phillipson, 2003; Hamel, 2007).

As práticas identificadas e as representações diagnosticadas, ao nível da formação e da investigação científica, permitem delinear algumas recomendações dirigidas às IES que almejam o desenvolvimento de políticas linguísticas institucionais que conciliem um discurso de teor mais “económico-competitivo” com um discurso mais “humanista e plural” reconhecendo, antes de mais, que não se tratam de discursos incompatíveis. O que se propõe, no fundo, é a adoção de um multilinguismo estratégico, prático e complementar, intimamente relacionado com a estratégia de desenvolvimento institucional, no âmbito do qual diversas línguas assumam funções diferenciadas consoante as necessidades individuais e institucionais. Neste sentido, as recomendações delineadas consubstanciam-se enquanto possibilidades de reflexão-ação sustentadas pelos resultados da investigação apresentada, logo ancoradas nas realidades, dinâmicas e contextos em que se inserem as universidades públicas portuguesas.

A figura seguinte permite uma leitura rápida do conjunto dessas recomendações que se interconectam e complementam:

**Figura 1. Recomendações – Multilinguismo Estratégico no Ensino Superior**



Vejamos como se delineiam tais recomendações, à luz dos resultados da investigação realizada:

#### **Desenvolvimento de um *locus* institucional de discussão, reflexão e ação**

A análise das práticas e representações das universidades públicas portuguesas mostra, antes de mais, que se torna necessário que existam espaços partilhados, apoiados pelas estruturas de gestão das IES, onde se potencie a discussão e reflexão sobre o plurilinguismo e políticas linguísticas (educativas) no ensino superior. Estes espaços deverão ser agregadores de representantes dos diversos atores institucionais (órgãos de gestão, professores, estudantes, investigadores, serviços/funcionários) e de indivíduos especialistas em questões de política linguística que conjuntamente poderão construir e disseminar uma visão partilhada acerca da relevância do desenvolvimento e implementação de políticas linguísticas de teor plurilingue nas instituições de ensino

superior. A discussão e reflexão partilhadas potenciarão uma ação mais forte e concertada que almejará, primeiramente, construir argumentos (de teor social, cognitivo, económico, ambiental...) (Pinto, 2012) para convencer a comunidade académica da importância do investimento real (ou seja, que vá para além de afirmações politicamente corretas) numa política linguística que aposta na diversidade linguístico-cultural. De modo a que este *locus* institucional de discussão, reflexão e consciencialização possa passar efetivamente à ação, necessita de estruturas e serviços institucionais e governamentais de apoio.

### **Consciencialização da “questão das línguas” como “um assunto de toda a academia”**

O desenvolvimento de um *locus* de reflexão e de discussão heterogeneamente construído e partilhado contribuirá para consciencializar as IES, os responsáveis políticos locais e nacionais e das comunidades em que as IES se inserem acerca das mais-valias e potencialidades (educativas, sociais, económicas,...) do plurilinguismo (para as instituições e para os indivíduos). Desta forma, a questão das línguas no ensino superior poderia passar a ser percecionada como objeto de (relevante) reflexão de todos os atores institucionais ao invés de o ser apenas para os especialistas em línguas. Neste sentido, é imprescindível que os professores de outras disciplinas para além das disciplinas de línguas compreendam o significado, interesse e valor das línguas na construção e transmissão de conhecimento. Isto implica a existência de diálogo e parcerias dentro das academias entre especialistas nas áreas das línguas e especialistas de outras disciplinas, o que proporcionará a configuração de “ambiente institucional favorável às línguas”.

### **Relação entre internacionalização / dimensão estratégica institucional e as línguas**

O processo de internacionalização das atividades formativas e investigativas das universidades públicas portuguesas adquire uma enorme relevância nas práticas e representações institucionais, sendo assumido por todas as instituições como um objetivo estratégico primordial. No entanto, a questão da internacionalização, e a importância que adquire na dimensão estratégica das instituições, não é diretamente relacionada com a questão das línguas e do desenvolvimento de competências plurilingues e interculturais nos sujeitos. Este facto prende-se com uma perspetiva ainda demasiado “delimitada” do conceito de internacionalização que para além de apenas valorizar a língua inglesa no

âmbito da formação e da investigação, não se relaciona diretamente com a importância do desenvolvimento de políticas linguísticas institucionais “plurais”. Assim, será crucial integrar nas missões e estratégias de desenvolvimento institucional uma estreita relação entre internacionalização e política linguística. Isto passa, necessariamente, por fazer com que as instituições compreendam que as línguas (e não apenas uma) desempenham um papel crucial nas suas ambições e estratégias de internacionalização.

### **Revisão das competências a desenvolver no Ensino Superior**

Um processo de internacionalização do ensino superior que tenha em conta uma perspectiva não apenas económica, mas também humanista, implica repensar os objetivos educativos e as competências a desenvolver no ensino superior. Nessas competências deverão estar integradas competências interculturais e plurilingues, logo competências de abertura ao Outro, à sua língua e à sua cultura que permitam que os sujeitos desenvolvam atitudes reflexivas face à diferença, desenvolvendo uma consciencialização relativamente ao papel de mediação desempenhado pelas línguas e pela comunicação. Estas competências deverão ser integradas nos planos de estudo dos cursos universitários e, mais especificamente, nos programas das unidades curriculares. A revisão das competências a desenvolver torna-se um aspeto importante porque a formação no ensino superior poderá surgir enquanto impulsora do plurilinguismo e de políticas linguísticas de teor plurilingue: se a formação no ensino superior contribuir para o desenvolvimento de competências plurilingues e interculturais, mais facilmente a academia se aperceberá das potencialidades de um multilinguismo estratégico ao nível de todas as missões universitárias. Isto implica o investimento na formação dos professores das instituições no que concerne à definição de objetivos de aprendizagem e de competências a desenvolver pelos estudantes que vão para além das competências nucleares de cada curso ou de cada unidade curricular.

### **Equilíbrio entre o português, o inglês e outras línguas estrangeiras**

Trata-se de um equilíbrio baseado na premissa “utilizar determinada língua” conforme as necessidades institucionais e/ou individuais, os objetivos/impactos almejados e os contextos. Deste modo, acredita-se que é possível integrar o português, o inglês e outras línguas no desenvolvimento de uma política linguística institucional de teor plurilingue onde diversas línguas podem assumir diferentes funções e papéis. Isto passará por

considerar a língua inglesa como uma “porta” ou “ponte” para o plurilinguismo e para o desenvolvimento de competências plurilingues e interculturais nos sujeitos, como tem sido defendido por diversos autores nos últimos anos (Hemming, Klein & Reissner, 2011; Forlot, 2010; Moreira, 2006), ao invés de ser considerada língua única da academia e sua internacionalização. Com efeito, ao tomar-se a língua inglesa como um objeto “fronteiriço”, que viabiliza a confluência de diferentes línguas e culturas, mais facilmente se desconstruirá a representação de algumas línguas enquanto barreiras, contribuindo para serem percebidas enquanto verdadeiras possibilidades e potencialidades para os sujeitos e para as instituições.

Perspetivar estas recomendações em termos práticos implica, fundamentalmente, agir sobre as representações (acerca das línguas e do plurilinguismo) que adquirem grande importância no desenvolvimento e na implementação de políticas linguísticas institucionais (Footitt, 2005; Sárdi, 2005). De facto, as representações poderão ser um dos maiores obstáculos de ordem atitudinal (Chambers, 2003; Tudor, 2004) à configuração e desenvolvimento de políticas linguísticas. Torna-se, pois, fulcral desenvolver na comunidade académica, e na comunidade mais alargada, uma “capacidade de observar e questionar as línguas, suas funções e estatutos, para intervir nos ecossistemas linguísticos e culturais em que os sujeitos se movimentam” (Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007, p. 20). Portanto, importa agir sobre as representações das línguas e do plurilinguismo aos níveis local, nacional e internacional.

A nível **local**, da comunidade académica, torna-se necessário agir sobre as representações dos vários atores institucionais dos quais se destacam os órgãos de governo e de coordenação da instituição, na medida em que a sua ação se tornará imprescindível para a configuração de um ambiente institucional favorável às línguas e para o desenvolvimento de políticas linguísticas que incluam uma dimensão plurilingue. Torna-se necessário promover a discussão, com esses e outros atores institucionais, sobre as consequências e implicações que uma política linguística de teor monolingue poderá ter na construção da ciência (Lüdi, 2010) e na formação global dos cidadãos e das sociedades do futuro (Tudor, 2005). Desta forma, acreditando que as representações das línguas dos diferentes atores institucionais, pelo seu carácter acional, podem influenciar as políticas linguísticas da instituição, torna-se importante diagnosticar e (re)construir essas representações e concepções, expondo as razões que transformam determinadas línguas em objectos considerados imprescindíveis (para a instituição e para

os sujeitos) e outras línguas em objetos considerados acessórios, *handicaps* e até barreiras à internacionalização das atividades universitárias. No fundo, tratar-se-á, aqui, de discutir com os atores institucionais a ideia de que as línguas são muito mais do que instrumentos ou ferramentas que permitem a internacionalização institucional e uma ascensão económico-profissional dos sujeitos que as aprendem, levando-os a compreender as línguas enquanto objetos que oferecem todo um conjunto de possibilidades, por exemplo ao nível do entendimento interpessoal e que, desse modo, uma educação em, para e pelas línguas poderá contribuir para o exercício de uma cidadania ativa e responsável. Para além disso, é importante desconstruir as representações relativamente ao multilinguismo societal enquanto característica de situações geográficas e sociais específicas e relativamente ao plurilinguismo individual enquanto capacidade individual não comum, levando os atores institucionais a reconhecer “le caractère ordinaire de multilinguisme des sociétés et du plurilinguisme individuel” e a tomar consciência de que o plurilinguismo e a pluralidade “loin de constituer l’exception, font ensemble partie de la réalité habituelle, de l’expérience quotidienne de chacun et qu’elles sont partout présentes” (Cavalli *et al.*, 2009, p. 4).

A nível **nacional**, importa agir sobre as representações dos decisores políticos que detêm o poder de configurar a forma como as IES são avaliadas e financiadas, evidenciando o valor acrescido do multilinguismo enquanto estratégia menos óbvia de internacionalização da ciência e da formação (por comparação com o uso exclusivo de uma língua): por exemplo, usar o multilinguismo para chegar a “públicos” da ciência até agora não abrangidos pelos discursos monopolizadores. A este respeito, refira-se, por exemplo, o papel valorizador da LM dos investigadores e lembre-se a influência que a investigação realizada nas IES poderá exercer no universo da Lusofonia e na criação de redes e cooperações interuniversitárias lusófonas. Assim, a uma internacionalização “global” poderia ser aliada a uma internacionalização “focada”, em que a questão das línguas e, mais especificamente, do português, fosse vivida como um trunfo e não como uma barreira.

A nível **internacional**, é importante agir, igualmente, sobre as representações dos decisores políticos, particularmente europeus, cujo discurso contraditório tem promovido o uso do inglês como língua *de facto* do ensino superior e da ciência, não obstante todos os discursos e documentos oficiais promotores do plurilinguismo.



## Referências Bibliográficas

Ammon, U. (2012). Linguistic inequality and its effects on participation in scientific discourse and on global knowledge accumulation – with a closer look at the problems of the second-rank language communities. *Applied Linguistics Review*, 3(2), 333–355.

Ammon, U. (2006). Language planning for international scientific communication: an overview of questions and potential solutions. *Current Issues in Language Planning*, 7(1), 1-30.

Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., & Moreira, G. (Coords.) (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa*. Cadernos do LALE, Série Propostas 4. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007). *Guide for the development of language education policies in Europe- from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.

Berthoud, A.-C. (2010). Introduction. In *Les enjeux du plurilinguisme pour la construction et la circulation des savoirs* (pp. 5-8). Bern: Académie Suisse des Sciences Humaines et Sociales.

Berthoud, A.-C. (2008). Un campe de recherche à inventer. In N. Lauridsen & D. Toudic (Eds.), *Languages at work in Europe* (pp. 127-137). Göttingen: V. & R. Unipress.

Boavida, J., & Amado, J. (2006). *Ciências da educação. Epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bruen, J. (2005) Educating Europeans? Language planning and policy in Higher Education Institutions in Ireland. *Language and Intercultural Communication*, 5(3-4), 237-248.

Bruen, J. (2004). *Language policies in higher education institutions in Ireland: some preliminary findings*. Retirado de <http://doras.dcu.ie/16378>.

Bulajeva, T., & Hogan-Brun, G. (2014). Internationalisation of higher education and nation building: resolving language policy dilemmas in Lithuania. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(4), 318-331.

Cavalli, M., Coste, D., Crisan, A., & van de Ven, P. (2009). *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*. Retirado de [www.coe.int/t/dg4/linguistic/.../le\\_platformintro\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/.../le_platformintro_fr.asp).

Chambers, A. (2003). *Language policy in higher education in Europe: a pilot survey*. Retirado de [http://userpage.fu-berlin.de/%7Eenlu/downloads/language\\_policy\\_in\\_higher\\_education\\_in\\_Europe/July2003.doc](http://userpage.fu-berlin.de/%7Eenlu/downloads/language_policy_in_higher_education_in_Europe/July2003.doc).



Comissão das Comunidades Europeias (2003). *O papel das universidades na Europa do conhecimento*. Bruxelas, COM (2003) 58 final. Retirado de <http://ae.ist.utl.pt/~pedagogia/Bolonha/PapelUniversidade.pdf>.

Comissão das Comunidades Europeias (1991). *Memorando sobre o ensino superior na Comunidade Europeia*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Corda, A., & Puke, V. (2010). *The ELP in HE language courses and programmes*. Retirado de <http://www.lanqua.eu/examples-practice>.

Coste, D. (2010). Variation linguistique et construction des connaissances. In *Les enjeux du plurilinguisme pour la construction et la circulation des savoirs* (pp. 49-61). Bern: Académie Suisse des Sciences Humaines et Sociales.

Cots, J. M., Lasagabaster, D., & Garrett, P. (2012). Multilingual policies and practices of universities in three bilingual regions in Europe. *International Journal of the Sociology of Language*, 216, 7-32.

Cots, J. M., Llorca, E., & Garrett, P. (2014) Language policies and practices in the internationalisation of higher education on the European margins: an introduction. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(4), 311-317.

Doughty, H. (2009). *Internationalisation and modern languages in Scottish further and higher education: a scoping study*. Retirado de [http://www.llas.ac.uk/resourcedownloads/566/internationalisation\\_report\\_doughty\\_final.pdf](http://www.llas.ac.uk/resourcedownloads/566/internationalisation_report_doughty_final.pdf).

European Commission. (2013). *European higher education in the world*. COM(2013) 499/2. Retirado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2013:0499:FIN:en:PDF>.

European Commission. (2012a). *Rethinking education: investing in skills for better socioeconomic outcomes*. COM 669, final. Retirado de [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/com669\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/com669_en.pdf).

European Commission. (2012b). *Compact for growth and jobs*. Retirado de [http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/compact\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/compact_en.pdf).

European Commission (2008). *The impact of ERASMUS on European higher education: quality, openness and internationalisation*. Retirado de <http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/publ/impact08.pdf>.

European Commission. (2005). *A new framework strategy for multilingualism*. Brussels: European Commission.

European Commission. (2003). *Promoting language learning and linguistic diversity: an action plan 2004-2006*. Brussels: European Commission.

European Language Council. (2012). *The future of language degrees*. Retirado de [http://www.celelc.org/archive/Projects-and-Reports/999-Future-Language-Degrees/Languages\\_Degrees\\_final\\_report.pdf#](http://www.celelc.org/archive/Projects-and-Reports/999-Future-Language-Degrees/Languages_Degrees_final_report.pdf#).

European Language Council (2005). *Higher education language policy in Europe: a snapshot of action and trends*. Retirado de [http://userpage.fu-berlin.de/~enlu/downloads/HELP\\_snapshot.rtf](http://userpage.fu-berlin.de/~enlu/downloads/HELP_snapshot.rtf).

European Language Council (2001). *Multilingualism and new learning environments. Workshop 1: Universities and language policy in Europe*. Reference Document. Berlin: Freie Universität Berlin.

Extra, G., & Yağmur, K. (2012). *Language rich Europe. Trends in policies and practices for multilingualism in Europe*. Retirado de [http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/ec/files/LRE\\_English\\_version\\_final\\_01.pdf](http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/ec/files/LRE_English_version_final_01.pdf).

Falagas, M., Fabritsi, E., Chelvatzoglou, F., & Rellos, K. (2005). Penetration of the English language in science: the case of a German national interdisciplinary critical care conference. *Critical Care*, 9, 655-656.

Footitt, H. (2005). *The national languages strategy in higher education*. Retirado de <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR625.pdf>.

Forlot, G. (2010). Place de l'anglais et paradoxes des apprentissages langagiers à l'école. *Les Cahiers de l'Acedle*, 7, 97-124.

Gajo, L. (2013). Le plurilinguisme dans et pour la science: enjeux d'une politique linguistique à l'université. *Synergies Europe*, 8, 97-109.

Gajo, L. & Liharevski, A. (2010). *Analysing various CLIL-type practices at BA level at the Faculty of Science of the bilingual University of Fribourg, Switzerland*. Retirado de <http://www.langua.eu/examples-practice>.

Gallagher-Brett, A., & Broady, E. (2012). Teaching languages in higher education. *The Language Learning Journal*, 40(3), 263-271.

Hamel, R. (2007). The dominance of English in the international scientific periodical literature and the future of language use in science. *AILA Review*, 20, 53-71.

Hamel, R. (2006). Spanish in science and higher education: perspectives for a plurilingual language policy in the Spanish speaking world. *Current Issues in Language Planning*, 7(1), 95-125.

Hamel, R., López, E., & Carvalhal, T. (2016). Language policy and planning: challenges for Latin American universities. *Current Issues in Language Planning*. <http://dx.doi.org/10.1080/14664208.2016.1201208>

Hemming, E., Klein, H., & Reissner, C. (2011). *English – the bridge to the romance languages*. Aachen: Editiones EuroCom.

Hughes, R. (2008). Internationalisation of higher education and language policy: questions of quality and equity. *Higher Education Management and Policy*, 20(1), 1-18.

Hultgren, A. K., Gregersen, F., & Thøgersen, J. (2014). *English in Nordic universities: ideologies and practices*. Amsterdam: Benjamins.

Kelly, M. (2003). Les mains sales: engaging with policy for languages in higher education. In D. Head *et al.* (Eds.), *Setting the agenda for languages in higher education* (pp. 101-116). London: CILT.

Knight, J. (2004). Internationalization remodelled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8, 5-31.

Knight, J. (1997). Internationalization of higher education: a conceptual framework. In J. Knight & H. de Wit (Eds.), *Internationalization of higher education in Asia Pacific countries* (pp. 5-19). Amsterdam: EAIE.

Knight, J., & de Wit, H. (1995). Strategies for internationalisation of higher education: historical and conceptual perspectives. In H. de Wit (Ed.), *Strategies for internationalisation of higher education* (pp. 5-32). Amsterdam: European Association for International Education Publications.

Ljosland, R. (2005). *Norway's misunderstanding of the Bologna Process: when internationalisation becomes Anglicisation*. Retirado de <http://www.palmenia.helsinki.fi/congress/bilingual2005/presentations/Ljosland.pdf>.

Llurda, E., Cots, J.-M., & Armengol, L. (2014). Views on multilingualism and internationalisation in higher education: administrative staff in the spotlight. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(4), 376-391.

Lüdi, G. (2010). La plus-value de la diversité linguistique pour la créativité d'équipes mixtes dans des contextes de recherche. In *Les enjeux du plurilinguisme pour la construction et la circulation des savoirs* (pp. 21-36). Bern: Académie Suisse des Sciences Humaines et Sociales.

Mackiewicz, W. (2009). Institutional language strategies: a balancing act between the internationalisation of higher education, national and EU policies, and labour market expectations. Comunicação oral apresentada no Seminário *Institutional language strategies in European higher education*, organizado pela Academic Cooperation Association (ACA). Bruxelas, 04 de dezembro de 2009.

Meneghini, R. & Packer, A. (2007). Is there science beyond English? *EMBO Reports*, 8(2), 112-116.

Ministério da Educação e da Ciência (2014). *Uma estratégia para a internacionalização do Ensino Superior Português*. Retirado de <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/documentos-oficiais/20140926-mec-internacionalizacao-ensino-superior.aspx>.

Mondada, L. (2003). La science polyglotte: conditions et possibilités des interactions scientifiques plurilingues. In *Actes du Colloque de l'Académie Suisse des Sciences Humaines et Sociales – Langues et production du savoir* (pp. 33-42). Bern: SAGW.

Mondada, L. (2000). La construction du savoir dans les discussions scientifiques. Apports de la linguistique interactionnelle et de l'analyse conversationnelle à la sociologie des sciences. *Revue Suisse de Sociologie*, 26(3), 615-636.

Moreira, G. (2006). Globality and interculturality in the teaching of English. In R. Bizarro (Ed.), *A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação* (pp. 190-200). Lisboa: Areal Editores.

Phillipson, R. (2016). Myths and realities of 'global' English. *Language Policy*. <http://link.springer.com/article/10.1007/s10993-016-9409-z>

Phillipson, R. (2010). *Additive university multilingualism in English-dominant empire: the language policy challenges*. Comunicação oral apresentada no Congresso *Professionalising Multilingualism in Higher Education*. Universidade do Luxemburgo, 04-06 de fevereiro de 2010.

Phillipson, R. (2003). *English-only Europe? Challenging language policy*. London: Routledge.

Pinto, S. (2012). *As línguas na Universidade de Aveiro: discursos e práticas*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pinto, S., & Araújo e Sá, M. H. (2015). Language learning in higher education: Portuguese students' voices. *International Journal of Multilingualism*, 13(3), <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14790718.2015.1102917>

Pinto, S., & Araújo e Sá, M. H. (2013). Language education at the University of Aveiro before and after Bologna: practices and discourses. *Language Learning in Higher Education*, 2(2), 463-478.

Ritz, R. (2011). *Lingua, lingua franca, lingua academica: are European universities language happy?* Retirado de [http://www.celelc.org/archive/Archiv-Texte/050\\_Ritz\\_lingua-lingua-franca\\_2011.pdf](http://www.celelc.org/archive/Archiv-Texte/050_Ritz_lingua-lingua-franca_2011.pdf).

Saarinen, T. (2012). Internationalization of Finnish higher education – Is language an issue? *International Journal of the Sociology of Language*, 216, 157-173.

Salö, L., & Josephson, O. (2013). *Parallellilingualism at Swedish universities and colleges*. Retirado de [http://nordiskparallelsprogsnet.blogs.ku.dk/files/2013/04/Landrapport-Sverige\\_2april1.pdf](http://nordiskparallelsprogsnet.blogs.ku.dk/files/2013/04/Landrapport-Sverige_2april1.pdf).

Sárdi, C. (2005). *Workshop 3: Policy (strategy and quality). ENLU closing conference*. Retirado de [http://www.celelc.org/docs/nancy\\_ws3\\_0.doc](http://www.celelc.org/docs/nancy_ws3_0.doc).

Seidlhofer, B. (2010). Lingua franca English: the European context. In A. Kirkpatrick (Ed.), *The Routledge Handbook of World Englishes* (pp. 355-372). Abingdon: Routledge.

Sequeira, F. (2006). As universidades e a política das línguas na Europa: práticas para um espaço plurilingue e pluricultural. In R. Bizarro & F. Braga (Org.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências* (pp. 42-47). Porto: Porto Editora.

Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Studer, P. (2012). Conceptual contradiction and discourses on multilingualism. In P. Studer, & I. Werlen (Ed.), *Linguistic Diversity in Europe* (pp. 115-136). Berlin: De Gruyter Mouton.

Sursock, A. (2015). *Trends 2015: Learning and teaching in European universities*. Retirado de [http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA Trends 2015 web.pdf?sfvrsn=18](http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_Trends_2015_web.pdf?sfvrsn=18).

Sursock, A., & Smidt, H. (2010). *Trends 2010: a decade of change in European Higher Education*. Retirado de <http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/Trends2010>.

Tietze, S., & Dick, P. (2013). The victorious English language: Hegemonic practices in the management academy. *Journal of Management Inquiry*, 22(1), 122–134.

Tinsley, T. (2013). *Languages: the state of the nation. Demand and supply of language skills in the UK*. London: British Academy.

Toudic, D. (s/d). *Motivating language learners through certification: the French*. Retirado de <http://www.molan.info/case-studies/motivating-through-integration-accreditation-and-certification/universita-rennes-2>.

Tudor, I. (2008). Higher education language policy: why and how? In N. Lauridsen & D. Toudic (Ed.), *Languages at work in Europe* (pp. 51-64). Göttingen: V. & R. Unipress.

Tudor, I. (2006). *Trends in higher education language policy in Europe: the case of English as a language of instruction*. Retirado de <http://www.ecares.ulb.ac.be/ecare/ws/lingual/papers/tudor.pdf>.

Tudor, I. (2005). *The challenge of the Bologna Process for higher education language teaching in Europe*. Retirado de [http://userpage.fu-berlin.de/~enlu/downloads/Bologna ENLU ok.rtf](http://userpage.fu-berlin.de/~enlu/downloads/Bologna_ENLU_ok.rtf).

Tudor, I. (2004). *European network for the promotion of language learning among all undergraduates*. Retirado de [http://userpage.fu-berlin.de/%7Eenlu/downloads/ENLU background.doc](http://userpage.fu-berlin.de/%7Eenlu/downloads/ENLU_background.doc).

Tudor, I., & Mackiewicz, W. (2009). Bologna and languages: reference points for higher education language policy development. In M. Cañado (Ed.), *English language teaching in the European credit transfer system. Facing the challenge* (pp. 35-53). Bern: Peter Lang.

Urbanikowa, J. (s/d). *The University of Warsaw system of language provision: languages for all*. Retirado de <http://www.molan.info/case-studies/motivating-language-learners-through-language-policy/university-of-warsaw>.

Usunier, J.-C. (2010). Un plurilinguisme pragmatique face au mythe de l'anglais lingua franca de l'enseignement supérieur. In *Les enjeux du plurilinguisme pour la construction et la circulation des savoirs*. Bern: Académie Suisse des Sciences Humaines et Sociales, (pp. 37-48).

Van Parijs, P. (2002). Linguistic justice. *Politics, Philosophy and Economics*, 1(1), 59-74.

Vogel, T. (2001). Internationalization, interculturality, and the role of foreign languages in Higher Education. *Higher Education in Europe*, 26(3), 381-389.

Weijen, D. (2012). *The language of (future) scientific communication*. Retirado de <https://www.researchtrends.com/issue-31-november-2012/the-language-of-future-scientific-communication>

Worton, M. (2009). *Review of modern foreign languages provision in higher education in England*. London: Higher Education Funding Council for England.

