

# millenium

*Journal of Education, Technologies, and Health*

**Série | Serie 2 • Ano | Year 4**

abril • april 2019

**pt | es**

**Diretor • Director  
Madalena Cunha**

**e** EDIÇÃO ESPECIAL **4**  
SPECIAL EDITION

Período temporal de publicação | Time period of publication

Série • Serie 1 - 1996/2016 | ano • year 1-21

Série • Serie 2 - 2016/2019 | ano • year 1-4

Acesso livre e gratuito • Free access

ISSNe (versão electrónica • electronic version) 1647-662X





## Ficha Técnica | Technical Sheet | Ficha Técnica

### Propriedade | Property | Propiedad

Instituto Politécnico de Viseu (IPV)  
NIPC – 680033548  
Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde  
Unidade de I&D do Instituto Politécnico de Viseu

### Sede do Proprietário/Editor/Redator/Impressor | Owner's Headquarters/Publisher/Writer/Printer | Sede del Proprietario/Editor/Redactor/Impresor

Av. Cor. José Maria Vale de Andrade  
Campus Politécnico  
3504 - 510 VISEU

☎ 232 480 700 (ext.2100)

✉ millenium@sc.ipv.pt (Revista Millenium)

🔗 <http://www.ipv.pt/millenium/> (Revista Millenium)

🔗 <http://www.ipv.pt/ci> (Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde (CI&DETS) - Unidade de I&D do Instituto Politécnico de Viseu)

### Diretor | Director | Director

Madalena Cunha

### Ficha Catalográfica | Catalogue File | Ficha Catalográfica

Revista Millenium. / prop. Instituto Politécnico de Viseu, 1996 - 2016

**Título da Revista | Journal title | Título de la Revista:** Millenium- Revista do Instituto Politécnico de Viseu (IPV)

**Título da Revista abreviado | Abbreviated title of the Journal | Título de la Revista abreviado:** Rev. Mill

**Sigla da Revista | Acronym of the Journal | Sigla de la Revista:** Mill

**Depósito Legal Nº | Legal Deposit | Depósito Legal:** 973 71/96

**Número de Registo ERC | ERC Registration Number | Número de Registo ERC:** "Anotada"

**Estatuto Editorial | Editorial Status | Estatuto Editorial:** Estatuto Editorial da Revista Millenium

(<http://revistas.rcaap.pt/millenium/pages/view/estatuto>)

ISSNe (versão eletrónica) 1647-662X



**Acesso livre e gratuito para autores, revisores e leitores | Free access to authors, reviewers and readers | Acceso libre el autor, revisores e lectores**

### Periodicidade | Publication Frequency | Periodicidad

**Quadrimestral, sendo editada em fevereiro, junho e outubro | Quarterly released in February, June and October |**

**Cuatrimestral, siendo editada em febrero, junio y octubre**

### Período temporal da publicação | Temporal period of publication | Período de tiempo de publicación

Série 1 - 1996 - 2016 | ano 1 - 21

Série 2 - 2016 - 2019 | ano 0 - 4

## Indexação | Indexation | Indexación

- Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu - <http://repositorio.ipv.pt/>
- DIALNET – <http://dialnet.unirioja.es/>
- Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal <http://www.latindex.unam.mx/index.html>
- DOAJ - Directory of Open Access Journals – <http://www.doaj.org/>

Avaliada por Qualis/CAPES | Qualis/CAPES Assessment | Evaluado por Qualis/CAPES

ÁREAS DE AVALIAÇÃO EVALUATION AREAS ÁREAS DE EVALUACIÓN	2012	2013	2014	2013-2016 CLASSIFICAÇÃO CLASSIFICATION CLASIFICACIÓN	
	CLASSIFICAÇÃO CLASSIFICATION CLASIFICACIÓN	CLASSIFICAÇÃO CLASSIFICATION CLASIFICACIÓN	CLASSIFICAÇÃO CLASSIFICATION CLASIFICACIÓN	ISSN 0873-3015	ISSN 1647-662X
Educação Education Educación	B2			C	C
Filosofia/Tecnologia: Subcomissão de Filosofia Philosophy/Theology: Philosophy Subcommittee Filosofia/Teología: Filosofía subcomité	B5				
Interdisciplinar Interdisciplinary Interdisciplinaria	B2	B3		B3	B3
Literatura / Lingüística Literature/Linguistics Literatura / Lingüística	B4		B1		
Ciências Agrícolas Agricultural Sciences Ciencias Agrícolas		B5			
Medicina III Medicine III Medicina III			C	B5	
Enfermagem Nursing Enfermería					B4
Engenharias I Engineering I Ingenierías I				B5	B5
Letras/Linguística Literature/Linguistics Letras/Linguística				B5	B5
Psicologia Psychology Psicología					B3
Ciências Agrárias I Agricultural Sciences I Ciencias Agrarias I				B5	
Comunicação e Informação Communication and Information Comunicación e Información				B5	
História History Historia				B5	
Odontologia Dentistry Odontología				B4	
Saúde Coletiva Collective Health Salud Pública				B4	

## Nota | Note | Nota

- Os artigos assinados são da responsabilidade dos seus autores, não refletindo necessariamente os pontos de vista da Direção da Revista

# millenium

Journal of Education, Technologies, and Health

## Corpo Editorial | Editorial | Consejo Editorial

### Editor

Instituto Politécnico de Viseu, Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde (CI&DETS)

### Equipa Editorial | Editorial Team | Equipo Editorial

#### Editor Chefe | Chief Publisher | Editor Chefe

*Madalena Cunha*

### Editores Adjuntos | Assistant Publishers | Editores Adjuntos

*José Luís Abrantes*

*Maria João Amante*

*Paula Correia*

*Paula Santos*

### Editores das Secções | Section Publishers | Editores de Secciones

#### Ciências Agrárias, Alimentares e Veterinárias | Agricultural Sciences, Food and Veterinary | Ciencias Agrícolas, Alimentos y Veterinaria

*Paula Correia* - paulacorreia@esav.ipv.pt

#### Ciências da Vida e da Saúde | Life and Health Sciences | Ciencias de la Vida y la Salud

*Madalena Cunha* - mnunes@essv.ipv.pt

#### Educação e Desenvolvimento Social | Education and Social Development | Educación y Desarrollo Social

*Maria João Amante* - majoa@esev.ipv.pt

#### Engenharias, Tecnologia, Gestão e Turismo | Engineering, Technology, Management and Tourism | Ingeniería, Tecnología, Administración y Turismo

*José Luís Abrantes* - jlabrantes@estv.ipv.pt

*Paula Santos* - psantos@estgl.ipv.pt

## Conselho Editorial Internacional | International Editorial Board | Consejo Editorial Internacional

*Madalena Cunha, PhD, Instituto Politécnico de Viseu (PT), Presidente*

*Adriana Skendi, PhD, Alexander Technological Educational Institute of Thessaloniki, Greece (GR)*

*Alessandro Gandini, PhD, Pagora School, Grenoble Polytechnic, France (FR)*

*Ana Sofia Carvalho, PhD, Universidade Católica, Porto (PT)*

*António Boleto Rosado, PhD, Universidade Técnica de Lisboa (PT)*

*António Sérgio Alfredo Guimarães, PhD, Universidade de S. Paulo (BR)*

*Carlos Fernandes da Silva, PhD, Professor Catedrático, Universidade de Aveiro (PT)*

*Carlos Gutiérrez García, PhD, Universidade de León (ES)*

*Christophe Dubout, PhD, III IFITS Institut de Formation Interhospitalier Théodore Simon (FR)*

*Elisabeth Kastenzholz, PhD, Universidade de Aveiro (PT)*

*Flávio Nelson Fernandes Reis, PhD, Universidade de Coimbra (PT)*

*Inga Ciprovica, PhD, Faculty of Food Technology Latvia, University of Agriculture (LV)*

*Isabel Mateos Rubio, PhD, Universidade de Salamanca (ES)*

*Javier Montero Martín, PhD, Universidade de Salamanca (ES)*

*João Carlos Matias Celestino Gomes da Rocha, PhD, Universidade de Aveiro (PT)*

*João Eduardo Quintela Varajão, PhD, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro UTAD (PT)*

*José Luís Abrantes, PhD, Instituto Politécnico de Viseu (PT)*

*José Paulo Lousado, PhD, Instituto Politécnico de Viseu (PT)*

*Luis Saboga Nunes, PhD, Escola Nacional de Saúde Pública, Universidade de Lisboa (PT)*

*Margarida Gomes Moldão Martins, PhD, Instituto Superior de Agronomia, Universidade de Lisboa (PT)*

*Maria dos Anjos Pires, PhD, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro UTAD (PT)*

*Maria João Amante, PhD, Instituto Politécnico de Viseu (PT)*

*Maria Margarida Silva Reis Santos Ferreira, Escola Superior de Enfermagem, Porto (PT)*

*Mohamed Samer, PhD, Universidade do Cairo (EG)*

*Ofélia Anjos, PhD, Politécnico de Castelo Branco (PT)*

*Oziris Borges Filho, PhD, Universidade Federal do Triângulo Mineiro (BR)*

*Paula Correia, PhD, Instituto Politécnico de Viseu (PT)*

*Paula Santos, PhD, Instituto Politécnico de Viseu (PT)*

*Paulo Joaquim Pina Queirós, PhD, Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (PT)*

*Paulo Providência, PhD, Universidade de Coimbra (PT)*

*Soner Soylu, PhD, Agriculture Faculty, Mustafa Kemal Üniversitesi (TR)*

*Wojciech Cynarski, PhD, Rzeszów University (PL)*

## Editorial | Editorial | Editorial

Num mundo globalizado, em constante evolução tecnológica e caracterizado por relações culturais, socioeconómicas e políticas densas, a prática de línguas estrangeiras (LE) reveste-se de um carácter imprescindível, que precisa de ser evidenciado. No meio das necessidades atuais e do número crescente de trocas a vários níveis (particulares, académicas, ...), falar várias LE é incontestavelmente uma mais-valia e um fator de diferenciação para enfrentar os desafios atuais e assegurar desenvolvimento pessoal e profissional de cada cidadão.

A Sociedade, de um modo geral, os estudantes e os profissionais em particular, têm hoje em dia consciência da importância que representa o domínio de LE. A fluência numa LE já não é fator eliminatório na entrada na profissão; tornou-se um pré-requisito básico num mercado de trabalho cujo nível de exigência não para de aumentar devido à forte competição e à necessidade de trabalhar em ambientes multilingues e multiculturais. Dominar mais do que uma LE constitui fator relevante, até mesmo eliminatório, na fase de recrutamento, mas também no acesso e no desempenho de funções mais elevadas, com melhor remuneração. Adicionalmente, diversifica o panorama académico e profissional, asseguram um melhor reconhecimento e uma melhor valorização do currículo, pressupõem competências de comunicação interpessoal e organizacional, de adaptação e de adaptabilidade e podem ajudar a resistir ao stress.

Já há muito tempo que a Comissão Europeia tem vindo a contribuir para o debate; prevê a criação de um "Espaço Europeu da Educação" até 2025, onde qualquer cidadão pode formar-se e trabalhar em qualquer Estado-Membro, sem limitação por causa das fronteiras, o que pressupõe a aplicação da recomendação europeia de praticar duas línguas, para além da língua materna (Conclusões do Conselho Europeu de 14 de dezembro de 2017; <http://www.consilium.europa.eu/media/32204/14-final-conclusions-rev1-en.pdf>). Cada vez mais, vemos Governos (como foi o caso, em maio de 2018, dos Açores - <http://www.azores.gov.pt/Portal/pt/novidades/Governo+dos+A%C3%A7ores+promove+forma%C3%A7%C3%A3o+em+l%C3%ADnguas+estrangeiras+para+inscritos+nas+Ag%C3%A2ncias+para+a+Quali.htm>), centros de emprego, empresas... promover formações em LE. "A falta de competências linguísticas representa um obstáculo à mobilidade na União e a nível mundial, tanto no que respeita à educação e à formação como no que respeita ao acesso ao mercado de trabalho europeu." (recomendação do Conselho Europeu relativa a uma abordagem global de ensino e aprendizagem de línguas, COM(2018) 272 final/2, Bruxelas, 22.5.2018, [www.ipex.eu/IPEXL.../082dbcc563a3d55b0163a40d8a23016d.do](http://www.ipex.eu/IPEXL.../082dbcc563a3d55b0163a40d8a23016d.do)).

O reforço das competências linguísticas, essenciais para se poder usufruir de todas as oportunidades atuais, exige o apoio do percurso de ensino-aprendizagem mas também da sensibilização à aprendizagem ao longo da vida.

O Inquérito "Eurobarómetro" [dezembro de 2010, junto de 7000 empregadores de 31 países (UE-27, Noruega, Islândia, Croácia e Turquia)] permitiu concluir que as capacidades/ os conhecimentos importantes para o recrutamento são a capacidade de trabalho em equipa (98%), a capacidade de adaptação a novas situações (97%), as habilidades de comunicação (96%) e os conhecimentos de LE (67%).

A sondagem da UE sobre os Europeus e as línguas (Eurobarómetro 2012) mostra que os Europeus têm uma atitude muito positiva relativamente ao multilinguismo: 98% consideram que falar LE é útil para o futuro dos filhos; 88% dos cidadãos europeus consideraram que conhecer outras línguas, além da sua língua materna, é muito útil; 72% dos inquiridos concordam com o objetivo da UE relativamente ao domínio de pelo menos duas LE por parte de todos os cidadãos europeus; 77% consideram que a melhoria dos conhecimentos linguísticos deve ser uma prioridade política.

O Relatório do projeto ELAN (2006) evidencia que a perda de negócios por parte das empresas europeias se deve à falta de domínio das línguas dos seus potenciais clientes e dos clientes pretendidos. O inglês é reconhecidamente a língua dos negócios mas as empresas estão conscientes da necessidade

In a globalised world, constantly evolving technologically and characterized by dense cultural, socio-economic and political relationships, the practice of foreign languages (FL) is essential and its relevance needs to be highlighted. In view of current needs and the growing number of exchanges at various levels (private, academic, ...), speaking several FL is undoubtedly an asset and a differentiating factor to face current challenges and guarantee personal and professional development of every citizen.

Society, in general, students and professionals in particular, nowadays acknowledge the importance of mastering a FL. Fluency in a FL is no longer an eliminatory requirement for job entrance; it has become a basic prerequisite in a labour market whose levels of demand do not cease to grow, due to strong competition and the growing need to work in multilingual and multicultural environments.

Mastering more than one FL is a relevant factor, perhaps even an eliminatory one at the recruitment stage, but also with regard to gaining access to more valued functions, which are better paid. Additionally, FL language mastery helps diversify the academic and professional panorama; allows for a better recognition and a better valuation of the Curriculum; it requires organizational and interpersonal communication skills of adaptation and adaptability ones and it can help one overcome stress.

The European Commission has for a long time been contributing to this debate; it foresees the creation of a "European space of education" up to 2025, where any citizen can obtain a degree and work in any Member State, borders not constituting a limitation, which presupposes that the European recommendation regarding the practice of two languages, in addition to the mother tongue, is put into practice (Conclusões do Conselho Europeu de 14 de dezembro de 2017; Conclusions of the European Council of 14 th december 2017; <http://www.consilium.europa.eu/media/32204/14-final-conclusions-rev1-en.pdf>). We increasingly see Governments (as was the case of the Azores in may 2018 - <http://www.azores.gov.pt/Portal/pt/novidades/Governo+dos+A%C3%A7ores+promove+forma%C3%A7%C3%A3o+em+l%C3%ADnguas+estrangeiras+para+inscritos+nas+Ag%C3%A2ncias+para+a+Quali.htm>), employment centres, companies ... promoting training in FL. "The lack of language skills represents an obstacle to mobility within the European Union and worldwide, both with regard to education and training, and for having access to the European labour market." (recommendation of the European Council, regarding a broad approach to language teaching and learning, COM(2018) 272 final/2, Brussels, 22.5.2018, [www.ipex.eu/IPEXL.../082dbcc563a3d55b0163a40d8a23016d.do](http://www.ipex.eu/IPEXL.../082dbcc563a3d55b0163a40d8a23016d.do)).

Strengthening language skills, which are essential if one is to take advantage of all the current opportunities, requires the support of the teaching-learning process, but also of lifelong learning awareness.

The Eurobarometer survey [December 2010, together with 7000 employers from 31 countries (EU-27, Norway, Iceland, Croatia and Turkey)] allowed for the conclusion that skills / important knowledge for recruitment purposes are the ability to work as a team (98%), capacity to adapt to new situations (97%), communication skills (96%) and FL knowledge (67%).

The EU survey on Europeans and languages (Eurobarometer 2012) shows that Europeans have a very positive attitude towards multilingualism: 98% consider that speaking FL is useful for the future of their children; 88% of European citizens feel that knowing other languages besides one's mother tongue is very useful; 72% of respondents agree with the EU target according to which all European citizens should master at least two FL; 77% believe that improving language skills should be a political priority.

The ELAN Project Report (2006) shows that business loss by European companies is due to the lack of proficiency in the languages of their potential customers and of intended customers. English is undoubtedly the language of business but companies are aware of the need to use other FL in dialogues with partners / clients, with a positive impact in terms of competitiveness. Most European small and medium-sized enterprises (SMEs) indicate

En un mundo globalizado, en constante evolución tecnológica y caracterizado por relaciones culturales, socioeconómicas y políticas densas, la práctica de lenguas extranjeras (LE) reviste un carácter imprescindible, que necesita ser evidenciado. En medio de las necesidades actuales y del número creciente de intercambios a varios niveles (particulares, académicos, ...), hablar varias LE es incontestablemente una plusvalía y un factor de diferenciación para enfrentar los desafíos actuales y asegurar el desarrollo personal y profesional de cada ciudadano.

La sociedad, en general, los estudiantes y los profesionales en particular, tienen hoy en día conciencia de la importancia que representa el dominio de LE. La fluidez en una LE ya no es un factor eliminatorio en la entrada en la profesión; se ha convertido en un requisito básico en un mercado de trabajo cuyo nivel de exigencia no cesa de aumentar debido a la fuerte competencia y a la necesidad de trabajar en entornos multilingües y multiculturales.

Dominar más que una LE constituye un factor relevante, incluso eliminatorio, en la fase de reclutamiento, pero también en el acceso y en el desempeño de funciones más elevadas, con mejor remuneración. Adicionalmente, diversifica el panorama académico y profesional, asegura un mejor reconocimiento y una mejor valorización del currículo, presupone competencias de comunicación interpersonal y organizacional, de adaptación y de adaptabilidad y puede ayudar a resistir al estrés.

Hace ya mucho tiempo que la Comisión Europea tiene contribuido al debate; prevé la creación de un espacio europeo de educación para 2025, donde un ciudadano puede formarse y trabajar en cualquier Estado miembro, sin limitación a causa de las fronteras, lo que presupone la aplicación de la recomendación europea de dos lenguas, además de la lengua materna (Conclusões del Consejo Europeo de 14 de diciembre de 2017; <http://www.consilium.europa.eu/media/32204/14-final-conclusions-rev1-en.pdf>). Cada vez más, vemos gobiernos (como fue el caso, en mayo de 2018, de las Azores -<http://www.azores.gov.pt/Portal/pt/novidades/Governo+dos+A%C3%A7ores+promove+forma%C3%A7%C3%A3o+em+l%C3%ADnguas+estrangeiras+para+inscritos+nas+Ag%C3%A2ncias+para+a+Quali.htm>), centros de empleo, empresas... promover formaciones en LE. "La falta de competencias lingüísticas representa un obstáculo a la movilidad en la Unión y a escala mundial, tanto en lo que se refiere a la educación y la formación, como al acceso al mercado de trabajo europeo." (Recomendación del Consejo Europeo relativa a un enfoque global de enseñanza y aprendizaje de lenguas, COM (2018) 272 final / 2, Bruselas, 22.5.2018, [www.ipex.eu/IPEXL.../082dbcc563a3d55b0163a40d8a23016d.do](http://www.ipex.eu/IPEXL.../082dbcc563a3d55b0163a40d8a23016d.do)).

El refuerzo de las competencias lingüísticas, esenciales para poder disfrutar de todas las oportunidades actuales, requiere el apoyo del itinerario de enseñanza-aprendizaje, así como la sensibilización sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

La encuesta "Eurobarómetro" [diciembre de 2010, junto a 7000 empleadores de 31 países (UE-27, Noruega, Islandia, Croacia y Turquía), permitió concluir que las capacidades/ conocimientos importantes para el reclutamiento son la capacidad de trabajo en equipo (98%), la capacidad de adaptación a nuevas situaciones (97%), las destrezas de comunicación (96%) y los conocimientos de LE (67%).

El sondeo de la UE sobre los europeos y las lenguas (Eurobarómetro 2012) muestra que los europeos tienen una actitud muy positiva respecto al multilingüismo: el 98% cree que hablar LE es útil para el futuro de los hijos; el 88% de los ciudadanos europeos consideró que el conocimiento de otras lenguas, además de su lengua materna, es muy útil; el 72% de los encuestados concuerda con el objetivo de la UE en el ámbito de al menos dos LE por parte de todos los ciudadanos europeos; el 77% considera que la mejora de los conocimientos lingüísticos debe ser una prioridad política.

El informe del proyecto ELAN (2006) pone de manifiesto que la pérdida de negocios por parte de las empresas europeas se debe a la falta de dominio de las lenguas de sus clientes potenciales y de los

de utilizar outras LE nos diálogos com os parceiros/clientes, com impacto positivo em termos de competitividade. A maioria das pequenas e médias empresas (PME) europeias indica uma utilização cada vez mais generalizada de outras línguas: para realizar negócios a médio prazo, é preciso conhecer as línguas e costumes locais. Existe cada vez mais interesse na prática de línguas regionais.

Quando pretendem estabelecer-se nos mercados emergentes, as PME dão conta que usar a língua específica do mercado de exportação favorece a competitividade económica (vendas e compras). A necessidade de adquirir competências linguísticas diversificadas é atribuída, nomeadamente, ao facto de que “falar a língua do Outro” mostra respeito e consideração para o seu interlocutor. A identificação das necessidades profissionais e a antecipação das necessidades futuras é primordial para todos os atores do negócio.

Este número especial da *Millenium Journal of Education, Technologies, and Health* apresenta estudos e projetos relacionados com esta temática, de vários pontos de vista. No contexto dos desafios económicos atuais em ambientes plurilingues e pluriculturais, o estudo “Comunicação em Turismo Rural e Línguas Estrangeiras; entre o desejado e a realidade” tem como preocupação conhecer quais as línguas presentes nas páginas web dos respetivos empreendimentos de TER na Região Viseu Dão Lafões. O objetivo do artigo “A relação umbilical entre turismo rural e línguas estrangeiras” é o de compreender/afirmar a importância das LE no sucesso da atividade turística, numa empresa de turismo rural.

As LE têm um papel vital na comunicação organizacional. A comprová-lo, o trabalho “Línguas estrangeiras e as organizações: a perspetiva dos profissionais de comunicação” faz uma análise das competências e perfis dos profissionais de comunicação fundamentais para enfrentar a competitividade do mundo empresarial. As autoras de “Linguistic skills required by Portuguese employers in the past 40 years” caracterizam o perfil do profissional de secretariado/apoio à gestão procurado pelos empregadores entre 1978 e 2018, com especial realce dado ao facto de os requisitos em termos do domínio de línguas terem aumentado cada vez mais com o passar dos anos.

A relação entre inovação pedagógica, LE e formação para o mundo do trabalho está bem evidenciada nos vários artigos propostos. Por sua vez, o artigo “Segundas línguas y empleabilidad en la Cataluña del SXXI” concentra-se nas segundas LE (francês, alemão, italiano, etc.), cada vez mais necessárias no setor empresarial catalão. A aquisição das competências inter e multiculturais no decurso da formação e a empregabilidade são exemplificadas no artigo “Interculturalidade e educação para o empreendedorismo: a relevância das competências interculturais na empregabilidade” que analisa o desenvolvimento das competências interculturais dos alunos no contexto da aprendizagem experimental de um programa de educação para o empreendedorismo. As experiências de trabalho descritas no estudo “Ensinar as línguas estrangeiras no ensino superior na era digital” centram-se na UC de “LE aplicadas aos novos media e ao ciberespaço”, do 2.º ano da Licenciatura em Comunicação Social da ESEV/IPV, com o francês e o inglês como línguas-alvo trabalhadas em conjunto. Os resultados do trabalho “Learning a /through a Foreign Language in Higher Education An Exploratory Study on Employers’ and Students’ Perceptions” destacam as melhores práticas de desenvolvimento de competências em LE e interculturais para uma comunicação mais eficaz em ambientes de trabalho transnacionais, ou que recorrem aos meios digitais e à preparação dos docentes do ensino superior. O artigo “Colaboração educativa para fomentar aprendizagens autênticas e preparar para a empregabilidade” identifica as perceções dos alunos. Para terminar, “Um Estudo Comparativo da Formação Profissionalizante do Mestrado de Tradução entre a China e Portugal” apresenta uma comparação dos cursos de mestrado em tradução entre a China e Portugal, ao nível do planeamento curricular para a formação dos futuros profissionais.

an increasingly widespread use of other languages: to conduct business within a medium term time span, one needs to know local languages and customs. There is an increasing interest in the practice of regional languages

When they want to establish themselves in emerging markets, SMEs realise that by using the specific language of the export market they are favouring economic competitiveness (sales and purchases). The need to acquire a variety of language skills is attributed, in particular, to the fact that “speaking the language of the Other” shows respect and consideration one’s interlocutor. Identifying professional needs and anticipating future needs is paramount for all business parties involved.

This special issue of *Millenium Journal of Education, Technologies, and Health* comprises studies and projects related to this theme from various points of view. Regarding the current economic challenges in multilingual and multicultural environments, the article *Communication in rural tourism and foreign languages; between what is desired and reality focuses on identifying the languages required on the web pages of the rural tourism enterprises in the Viseu Dão Lafões region*. The objective of the article *The umbilical relation between rural tourism and foreign languages is to understand/assess the importance of FL for the success of tourism activity in a rural tourism business*. FL have a vital role in organizational communication. To prove this, the work *Foreign languages and organizations: the communication professionals’ perspective makes an analysis of communication professionals’ skills and profiles considered to be fundamental to face the competitiveness of the business world*. The authors of *Linguistic skills required by Portuguese employers in the past 40 years* characterize the profile of the secretariat/management support professionals sought by employers between 1978 and 2018, giving special emphasis to the fact that languages mastery requirements have been continuously increasing over the years. The link among pedagogical innovation, FL and training for the world of work is clearly highlighted in the various articles proposed. In turn, the article *Second languages and employability in 21st century Catalonia concentrates on the second FL (French, German, Italian, etc.), increasingly necessary in the Catalan business sector*. The acquisition of inter and multicultural competences in the course of training and employability is exemplified in the article *Interculturalidad and entrepreneurship education: the relevance of intercultural competences in terms of employability to analyses the development of students’ intercultural competences in the context of experimental learning within an entrepreneurship education programme*. The work experiences described in the study *Teaching foreign languages in higher education in the digital age take place in the CU of “FL applied to the new media and cyberspace” in the 2nd year of the Bachelor’s Course in Social Media of ESEV/IPV, with French and English being worked together as target languages*. The results of the work *Learning a/through a foreign language in higher education*. An exploratory study on employers’ and students’ perceptions highlight the best practices developing FL and intercultural skills for a more effective communication in transnational work environments, or using digital means and the training of higher education teachers. The article *Educational collaboration as a means to foster authentic learning and enhance employability to identify students’ perceptions*. Finally, A vocational training comparative study of the Master’s course in Translation between China and Portugal presents a comparison of the master’s courses in translation between China and Portugal in terms of curricular planning for the training of future professionals.

Véronique Delplanq

Ana Maria Costa, Ana Maria Oliveira, Fátima Susana Mota Roboredo Amante, Isabel Soares Pinto Oliveira, José Luís Abrantes, Maria Lúcia de Jesus Pato, Maria Odete Pereira Amaral, Susana Fidalgo, Susana Relvas

clientes desejados. El inglés es reconocido el idioma de los negocios, pero las empresas son conscientes de la necesidad de utilizar otras LE en los diálogos con los socios / clientes, con un impacto positivo en términos de competitividad. La mayoría de las pequeñas y medianas empresas (PYMES) europeas indican un uso cada vez más generalizado de otros idiomas: para realizar negocios a medio plazo, es necesario conocer las lenguas y las costumbres locales. Existe cada vez más interés en la práctica de las lenguas regionales.

Cuando desean establecerse en los mercados emergentes, las PYMES se dan cuenta de que el uso de la lengua específica del mercado de exportación favorece la competitividad económica (ventas y compras). La necesidad de adquirir competencias lingüísticas diversificadas se atribuye, en particular, al hecho de que “hablar la lengua del Otro” muestra respeto y consideración para su interlocutor. La identificación de las necesidades profesionales y la anticipación de las necesidades futuras es primordial para todos los actores del negocio.

Este número especial de la *Millenium Journal of Education, Technologies, and Health* presenta estudios y proyectos relacionados con esta temática, desde varios puntos de vista. En el contexto de los retos económicos actuales en entornos multilingües y multiculturales, el artículo “Comunicação em Turismo Rural e Línguas Estrangeiras; entre o desejado e a realidade” tiene como preocupación conocer cuáles son las lenguas presentes en las páginas web de los respectivos emprendimientos de TER en la Región Viseu Dão Lafões. El objetivo del artículo “A relação umbilical entre turismo rural e línguas estrangeiras” es el de comprender / evaluar la importancia de las LE en el éxito de la actividad turística, en una empresa de turismo rural.

Las LE tienen un papel vital en la comunicación organizacional. A comprobarlo, el trabajo “Línguas estrangeiras e as organizações: a perspetiva dos profissionais de comunicação” hace un análisis de las competencias y perfiles de los profesionales de comunicación fundamentales para enfrentar la competitividad del mundo empresarial. Los autores de “Linguistic skills required by Portuguese employers in the past 40 years” caracterizan el perfil de la ayuda de secretaria/ gestión profesional que buscan los empleadores entre 1978 y 2018, con especial énfasis en el hecho de que los requisitos en términos de habilidades lingüísticas han aumentado cada vez más con el paso de los años.

La relación entre innovación pedagógica, LE y formación para el mundo del trabajo está bien evidente en los varios artículos propuestos. Por su vez, el artículo “Segundas línguas y empleabilidad en la Cataluña del SXXI” se concentra en las segundas LE (francés, alemán, italiano, etc.), cada vez más necesarias en el sector empresarial catalán. La adquisición de las competencias inter y multiculturales en el curso de la formación y la empleabilidad se ejemplifican en el artículo “Interculturalidade e educação para o empreendedorismo: a relevância das competências interculturais na empregabilidade” que analiza el desarrollo de las competencias interculturales de los alumnos en el contexto del aprendizaje experimental de un programa de educación para el espíritu emprendedor. Las experiencias de trabajo descritas en el estudio “Ensinar as línguas estrangeiras no ensino superior na era digital” se centran en la UC “LE aplicadas aos novos media e ao ciberespaço”, del 2º año del Grado en Comunicación Social de la ESEV / IPV, con el francés y el inglés como lenguas objetivo trabajadas en conjunto. Los resultados del trabajo *Learning a /through a Foreign Language in Higher Education An Exploratory Study on Employers’ and Students’ Perceptions* destacan las mejores prácticas de desarrollo de competencias en LE e interculturales para una comunicación más eficaz en entornos de trabajo transnacionales o que ocurren a los medios digitales y a la preparación de los docentes de la enseñanza superior. El artículo “Colaboração Educativa para Fomentar el Aprendizaje Auténtico y Prepararse para la Empleabilidad” identifica las percepciones de los alumnos. Para terminar, “Um Estudo Comparativo da Formação Profissionalizante do Mestrado de Tradução entre a China e Portugal” compara los cursos del máster de traducción entre China y Portugal, en términos de planificación curricular para la formación de los futuros profesionales.

Véronique Delplanq

Ana Maria Costa, Ana Maria Oliveira, Fátima Susana Mota Roboredo Amante, Isabel Soares Pinto Oliveira, José Luís Abrantes, Maria Lúcia de Jesus Pato, Maria Odete Pereira Amaral, Susana Fidalgo, Susana Relvas

Véronique Delplanq

Ana Maria Costa, Ana Maria Oliveira, Fátima Susana Mota Roboredo Amante, Isabel Soares Pinto Oliveira, José Luís Abrantes, Maria Lúcia de Jesus Pato, Maria Odete Pereira Amaral, Susana Fidalgo, Susana Relvas



## Sumário | Summary | Resumen

### EDUCATION AND SOCIAL DEVELOPMENT

COMUNICAÇÃO EM TURISMO RURAL E LÍNGUAS ESTRANGEIRAS ENTRE O DESEJADO E A REALIDADE	11
COMMUNICATION IN RURAL TOURISM AND FOREIGN LANGUAGES BETWEEN THE DESIRED AND THE REALITY	11
COMUNICACIÓN EN TURISMO RURAL Y LENGUAS EXTRANJERAS ENTRE LO DESEADO Y LA REALIDAD	11
A RELAÇÃO UMBILICAL ENTRE TURISMO RURAL E LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	21
THE UMBILICAL RELATIONSHIP BETWEEN RURAL TOURISM AND COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGES	21
LA RELACIÓN UMBILICAL ENTRE TURISMO RURAL Y LENGUAS EXTRANJERAS	21
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E AS ORGANIZAÇÕES: A PERSPETIVA DOS PROFISSIONAIS DE COMUNICAÇÃO	31
FOREIGN LANGUAGES AND ORGANIZATIONS: THE PERSPECTIVE OF COMMUNICATION PROFESSIONALS	31
LENGUAS EXTRANJERAS Y LAS ORGANIZACIONES: LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESIONALES DE LA COMUNICACIÓN	31
COMPETÊNCIAS LINGÜÍSTICAS REQUERIDAS PELOS EMPREGADORES PORTUGUESES NOS ÚLTIMOS 40 ANOS: O CASO DOS PROFISSIONAIS DE SECRETARIADO	41
LINGUISTIC SKILLS REQUIRED BY PORTUGUESE EMPLOYERS IN THE PAST 40 YEARS: THE CASE OF OFFICE MANAGEMENT PROFESSIONALS	41
COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS REQUERIDAS POR LOS EMPLEADORES PORTUGUESES EN LOS ÚLTIMOS 40 AÑOS: EL CASO DE LOS PROFESIONALES DE SECRETARIADO	41
SEGUNDA LÍNGUA ESTRANGEIRA E EMPREGABILIDADE NA CATALUNHA DO SXXI	53
SECOND FOREIGN LANGUAGES AND EMPLOYABILITY IN THE CATALONIA OF THE SXXI	53
SEGUNDAS LENGUAS EXTRANJERAS Y EMPLEABILIDAD EN LA CATALUÑA DEL SXXI	53
INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO: UM CICLO VIRTUOSO?	63
INTERCULTURALITY AND ENTREPRENEURSHIP EDUCATION: A VIRTUOUS CYCLE?	63
INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN PARA EL EMPREENDEDORISMO: UN CÍRCULO VIRTUOSO?	63
ENSINAR AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO ENSINO SUPERIOR NA ERA DIGITAL: UMA EXPERIÊNCIA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	75
TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATION IN THE DIGITAL AGE: AN ACCOUNT OF PEDAGOGICAL INNOVATION	75
ENSEÑAR LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN LA ERA DIGITAL: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA	75
APRENDER (N)UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO SUPERIOR: PERCEÇÕES DE EMPREGADORES E ALUNOS	81
LEARNING A /THROUGH A FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION: EMPLOYERS' AND STUDENTS' PERCEPTIONS	81
APRENDER UNA/ EN UNA LENGUA EXTRANJERA: PERCEPCIONES DE EMPLEADORES Y ALUMNOS	81
COLABORAÇÃO EDUCATIVA PARA FOMENTAR APRENDIZAGENS AUTÊNTICAS E PREPARAR PARA A EMPREGABILIDADE	91
EDUCATIONAL COLLABORATION AS A MEANS TO FOSTER AUTHENTIC LEARNING AND ENHANCE EMPLOYABILITY	91
COLABORACIÓN EDUCATIVA PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE AUTÉNTICO Y PREPARARSE PARA LA EMPLEABILIDAD	91
UM ESTUDO COMPARATIVO, ENTRE A CHINA E PORTUGAL, DA FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE DO MESTRADO EM TRADUÇÃO	99
A COMPARATIVE STUDY, BETWEEN CHINA AND PORTUGAL, OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF THE MASTER'S COURSE IN TRANSLATION	99
UN ESTUDIO COMPARATIVO, ENTRE CHINA Y PORTUGAL, DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL MÁSTER DE TRADUCCIÓN	99

# **Autores | Authors | Autores**

*Ana Dias Daniel, 63*  
*Ana Maria Costa, 75*  
*Ana Maria Oliveira, 75*  
*Ana Rita Calvão, 41*  
*Anabela Valente Simões, 41*  
*Belmiro Rego, 75*  
*Fátima Susana Amante, 75*  
*Isabel Oliveira, 91*  
*Lúcia Pato, 11, 21*  
*Luís Vicente Gómez, 81*  
*Luísa Augusto, 31*  
*Marcelo Calvete, 81*  
*Margarida Morgado, 81*  
*Maria de Lurdes Martins, 91*  
*Maria Teresa Roberto, 99*  
*Mariana Pita, 63*  
*Patricia Lopez Garcia, 53*  
*Sara Santos, 31*  
*Sílvia Ribeiro, 41*  
*Susana Fidalgo, 75*  
*Susana Relvas, 75*  
*Teresa Barros, 31*  
*Véronique Delplanq, 75*  
*Zihua Hu, 99*

Millenium, 2 (ed espec nº4), 11-19.

pt

COMUNICAÇÃO EM TURISMO RURAL E LÍNGUAS ESTRANGEIRAS ENTRE O DESEJADO E A REALIDADE  
COMMUNICATION IN RURAL TOURISM AND FOREIGN LANGUAGES BETWEEN THE DESIRED AND THE REALITY  
COMUNICACIÓN EN TURISMO RURAL Y LENGUAS EXTRANJERAS ENTRE LO DESEADO Y LA REALIDAD

Lúcia Pato<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior Agrária, CI&DETS, CERNAS, Viseu, Portugal.

Lúcia Pato - mljesus@esav.ipv.pt



**Autor Correspondente**

Lúcia Pato

Escola Superior Agrária de Viseu  
Quinta da Alagoa - Estrada de Nelas, Ranhados  
3500 - 606 Viseu - Portugal  
mljesus@esav.ipv.pt

RECEBIDO: 09 de outubro 2018

ACEITE: 02 de fevereiro de 2019

## RESUMO

**Introdução:** No contexto de recursos escassos, frequente em áreas rurais, é indiscutível a importância da comunicação em turismo rural. Se considerarmos ainda que grande parte da procura é composta por estrangeiros, compreende-se a importância das línguas estrangeiras.

Não obstante, muitas páginas *web* dos respetivos empreendimentos, encontram-se apenas num idioma ou não existem sequer.

**Objetivos:** Tomando como referência a Região Viseu Dão Lafões (RVDL) este estudo tem como propósito observar a existência de páginas *web* e os idiomas presentes nas mesmas.

**Métodos:** Foi feita uma pesquisa *on-line* no sentido de aferir a existência ou não de página *web* nos empreendimentos da RVDL. Para os empreendimentos que possuem página *web* foram observados os idiomas presentes na mesma. Procedeu-se de seguida à análise exploratória do conteúdo das páginas *web*.

**Resultados:** Conclui-se que muitos dos empreendimentos não apresentam página *web* e uma boa parte dos mesmos apresenta apenas informação num idioma, em particular em português.

**Conclusões:** A não existência de página *web* e a apresentação da informação apenas num idioma (português) é uma fragilidade dos empreendimentos de turismo rural da RVDL. A questão deve ser criteriosamente ponderada no sentido de ser atraída um mercado externo que valoriza o que é genuíno e típico da região.

**Palavras-chave:** Turismo Rural, Comunicação, Página *web*, Línguas estrangeiras, Viseu Dão-Lafões.

## ABSTRACT

**Introduction:** In a context of scarce resources, frequent in rural areas, the importance of communication in rural tourism is undisputed. If we consider that foreigners compose a great part of the search for the tourist product, it is understand the importance of foreign languages.

Nevertheless, much of the web pages of the enterprises, are only in one language or do not exist.

**Objectives:** Taking as reference the Viseu Dão Lafões Region (VDLR), the purpose of this study is to observe the existence of the websites of rural tourism enterprises, and which languages are present in them.

**Methods:** An online research was made to verify the existence of the website of the enterprises of rural tourism in the VDLR. For the ones that have a website, it was observed which languages were used. Following, we proceed to an exploratory analysis of the content of the websites.

**Results:** We conclude that many of enterprises don't have websites and many of them only present information in one language, in particular in Portuguese.

**Conclusions:** The absence of the website and the presentation of the information only in Portuguese is a fragility of the tourism rural enterprises of the VDLR. The issue must be carefully considered in order to attract an external market who value what is genuine and typical of the region.

**Keywords:** Rural Tourism, Communication, Website, Foreign Languages, Viseu Dão-Lafões

## RESUMEN

**Introducción:** En el contexto de recursos escasos, frecuente en áreas rurales, es indiscutible la importancia de la comunicación en turismo rural. Si consideramos que gran parte de la demanda está compuesta por extranjeros, se comprende la importancia de las lenguas extranjeras.

No obstante, muchas páginas *web* de los respectivos emprendimientos, se encuentran sólo en un idioma o no existen.

**Objetivos:** Tomando como referencia la Región Viseu Dão Lafões (RVDL) este estudio tiene como propósito observar la existencia de páginas *web* y los idiomas presentes en las mismas.

**Métodos:** Se realizó una investigación en línea en el sentido de evaluar la existencia o no de página *web* en los emprendimientos de la RVDL. Para los emprendimientos que poseen página *web* se observaron los idiomas presentes en la misma. Se procedió luego al análisis exploratorio del contenido de las páginas *web*.

**Resultados:** Llegamos a la conclusión de que muchas empresas no tienen página *web* y una buena parte de ellos sólo tiene información en un idioma, sobre todo en portugués.

**Conclusiones:** La ausencia de página *web* y presentación de la información en un solo idioma (portugués) es una debilidad de las empresas de turismo rural de RVDL. La cuestión debe considerarse cuidadosamente en el sentido de atraer un mercado externo que valora lo que es genuino y típico de la región.

**Palabras Clave:** Turismo Rural, Comunicación, Página *web*, Lenguas extranjeras, Viseu Dão-Lafões

## INTRODUÇÃO

A região Viseu Dão-Lafões (RVDL) dispõe de condições propícias para a desenvolvimento de um turismo de cariz mais sustentável e humano – o turismo rural. É um tipo de turismo que tem ganho uma importância crescente devido ao seu potencial para por um lado diversificar o turismo a nível nacional, dominado pelo produto “sol e mar” e por outro lado contribuir para o desenvolvimento das áreas rurais (Jesus, Kastenholz, & Figueiredo, 2012; Lopes, 2005), sobretudo as mais interiores e periféricas, como é o caso da região em apreço (Pato & Kastenholz, 2017). Adicionalmente o TER tem ainda o poder de oferecer a quem procura a oportunidade de reviver as práticas, valores e tradições culturais e gastronómicas das sociedades rurais, beneficiando da sua hospedagem e acolhimento personalizado (Lane, 1994).

Trata-se frequentemente de uma clientela urbana, culta e mais independente que procura o que de mais autêntico e genuíno possuem as áreas rurais (Eusébio, Carneiro, Kastenholz, Figueiredo, & Soares da Silva, 2017). Para além deste facto, as estatísticas nacionais (INE, 2017) e alguns estudos a nível nacional (Kastenholz, 2002) revelam que uma parte considerável da clientela do turismo rural é composta por estrangeiros.

Ao mesmo tempo sabe-se que as empresas têm mudado radicalmente a forma como tem comunicado com os clientes, tendo as novas ferramentas de informação e comunicação (TIC) e as atividades *on-line* ganho uma importância preponderante e até mesmo imprescindível (Keller, 2009). Não é pois de estranhar que no campo do turismo rural a internet seja apontada como meio principal utilizado pelos turistas para planear a viagem até ao destino rural (Eusébio et al., 2017).

É neste contexto que as páginas *web* dos empreendimentos do designado turismo rural com informação em diferentes idiomas para além do nacional se assuem como vitais, até porque como referido, uma boa parte da clientela é composta por estrangeiros. A própria norma portuguesa de qualidade do turismo rural (NP 4494) dá conta que os anfitriões da atividade devem ter conhecimento de pelo menos uma língua estrangeira na comunicação com os turistas.

Na esperança de poder contribuir para uma reflexão e uma gestão mais adequada destes empreendimentos na RVDL e em analogia em outros destinos turísticos, este artigo apresenta alguns resultados de um estudo exploratório acerca da utilização das línguas estrangeiras nas páginas *web* dos empreendimentos de turismo rural.

O artigo está dividido em 4 partes. Para além da introdução, a seção 1 apresenta uma revisão da literatura, com enfoque na importância das TIC nas áreas rurais. A seção 2 apresenta os procedimentos utilizados e a região em estudo. Na seção 3 são apresentados os resultados do estudo, seguindo-se a discussão e conclusões dos mesmos na seção 4. Nesta seção são ainda apresentadas as limitações do estudo e pistas para pesquisas futuras.

## 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1.1. O enquadramento legal do turismo rural em Portugal

Ao falarmos de turismo rural pensamos certamente no turismo praticado em áreas essencialmente agrícolas, ou agro silvo pastoris, designadas geralmente de áreas rurais. Não existe, todavia, consenso a nível internacional sobre a forma de medir a dimensão e evolução do fenómeno, variando as conceções de acordo com o país ou entidade em causa (Pato, 2012). Em Portugal o produto turístico foi enquadrado legalmente com a designação de turismo no espaço rural (TER) em 1986. Na altura contemplava três modalidades: turismo rural (TR), agroturismo (AG) e turismo de habitação (TH) (Pato, 2012). Passados mais de trinta anos após a sua criação os empreendimentos de TER devem prestar, no espaço rural, serviço de alojamento a turistas, dispendo para o seu funcionamento de um adequado conjunto de infraestruturas, equipamentos e serviços complementares tendo em vista a oferta de um produto turístico completo e diversificado (DL nº. 39/2008 de 7 de março). A legislação mencionada marca também as alterações mais significativas em termos da evolução do produto turístico: o TH é separado do TER e a modalidade de TR desaparece. Conforme tabela 1 o TER passa a integrar os empreendimentos Casas de Campo (CC), AG e Hotéis Rurais (HR).

Tabela 1 – Empreendimentos de TER

Tipo de Empreendimento	Descrição
Casas de campo	Imóveis situados em aldeias e espaços rurais que se integrem, pela sua traça, materiais de construção e outras características, na arquitetura típica regional Quando as casas de campo se localizam numa aldeia e forem exploradas de forma integrada por uma única entidade, são consideradas como turismo de aldeia
Agroturismo	Imóveis situados em explorações agrícolas que permitam aos hóspedes o acompanhamento e conhecimento da atividade agrícola, ou a participação nos trabalhos aí desenvolvidos, de acordo com as regras estabelecidas pelo proprietário
Hotéis rurais	Imóveis hoteleiros situados em espaços rurais que, pela sua traça arquitetónica e materiais de construção, respeitem as características dominantes das regiões onde se inserem

É de notar, no entanto, que dado que o TER nasce em boa medida com o TH, muita da literatura existente a respeito do produto turístico engloba a respetiva modalidade.

### 1.2 A importância das TIC em turismo rural

O instrumento de comunicação no setor turístico adquire especial relevância, já que o produto turístico vive da imagem que é criada. Essa imagem é essencial no turismo já que o produto turístico está geralmente distante dos consumidores. Ao mesmo tempo a intangibilidades dos serviços fazem com que só se possam vender imagens e promessas para dar resposta à expectativa dos turistas (Henche, 2003; Lopes, 2005). Estes mostram-se cada vez mais independentes e exigentes com os destinos turísticos e são mais ativos na procura e disseminação de informação via *world wide web* (Roque, Martins, & Lopes, 2013). Não admira pois que se assista a uma explosão de diferentes meios para comunicar e vender produtos e serviços (Keller, 2009). De acordo com os objetivos da organização e os recursos disponíveis, o desafio está em escolher entre os meios existentes, qual ou quais são os mais apropriados para comunicar eficientemente o valor da organização e dos seus produtos. Acontece, porém, que numa era digital em que a internet tem ganho uma importância avassaladora e revolucionado o mundo e os mercados, a comunicação *on-line*, especificamente a comunicação através das novas TIC é imprescindível nos negócios. Isto é particularmente importante num ambiente de recursos escassos, frequente em áreas rurais e para produtos geralmente distantes dos seus mercados, como é o caso do turismo rural (Pato & Kastenzholz, 2017).

De nada adianta por exemplo ter o melhor folheto do mundo se para além de muitas vezes acarretar despesas consideráveis, não chegar aos turistas ou for subvalorizado por estes. Através das TIC os detentores dos empreendimentos de turismo rural podem a um preço relativamente modesto transmitir a essência do empreendimento e respetivo produto turístico. Para além do referido, as TIC têm outras valências e podem ajudar à distribuição do empreendimento em três fases distintas mas interligadas: pré-visita, visita e pós-visita (Polo Peña, Frias Jamilena, & Rodriguez Molina, 2013) (Figura 1).

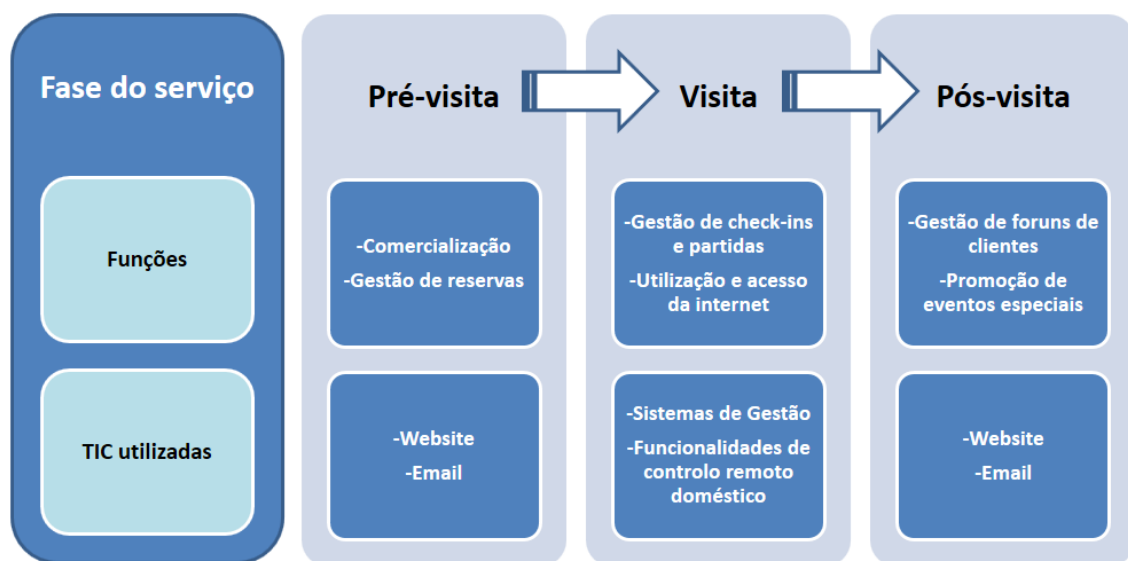


Figura 1 – Valências das TIC em turismo rural  
Fonte: Adaptado de Polo Peña et al., 2013

Neste artigo sublinhamos a importância das páginas *web* na promoção e difusão dos empreendimentos de turismo rural. Estas permitem estar presente em mercados internacionais, reduzir a dependência dos intermediários, diretamente promover o produto turístico e competir com empreendimentos de maior dimensão (Polo Peña et al., 2013). Numa vertente mais alargada as páginas *web* podem ainda criar notoriedade da própria região onde o empreendimento está inserido. O objetivo é não só influenciar possíveis clientes, mas também o comportamento de todos os *stakeholders* em relação ao empreendimento e respetivos produtos/serviços (Font, Elgammal, & Lamond, 2017).

Se uma boa parte dos turistas é composta por estrangeiros (INE, 2017), é imperioso que essas páginas possam estar presentes em vários idiomas, para além do nacional.

## 2. MÉTODOS

### 2.1 Região em Estudo

A RVDL é uma sub-região estatística portuguesa, pertencente à região Centro. Administrativamente a região pertence ao distrito de Viseu (englobando treze concelhos deste distrito) e ao distrito da Guarda (englobando apenas um concelho do distrito, Aguiar da Beira). A área, de 3483 km<sup>2</sup> integra catorze concelhos: Aguiar da Beira, Carregal do Sal, Castro Daire, Mangualde, Nelas, Oliveira de Frades, Penalva do Castelo, Santa Comba Dão, São Pedro do Sul, Sátão, Tondela, Vila Nova de Paiva, Viseu e Vouzela (INE, 2015). Estes concelhos/ freguesias posicionam-se num território de charneira entre o litoral e o interior da Região Centro, apresentando pois, características socioeconómicas que, nalguns casos são semelhantes a áreas mais desenvolvidas e, noutros, apresentam sintomas de áreas pouco desenvolvidas, sobretudo se considerarmos os concelhos mais interiores e periféricos da região. Efetivamente apesar de Viseu apresentar um saldo populacional positivo entre os dois últimos recenseamentos, todos os restantes concelhos da região apresentam uma evolução demográfica negativa para o mesmo período (Pato, 2012).

Relativamente aos índices económicos, o indicador *per capita* (IpC<sup>1</sup>) do poder de compra evidencia a heterogeneidade da região e, particularmente, a demarcação do concelho de Viseu face aos restantes, com o valor mais próximo (embora inferior) ao da média nacional (INE, 2009). Realça-se ainda alguns concelhos (Aguiar da Beira, Penalva do Castelo e Vila Nova de Paiva) da região que apresentam um valor correspondente a cerca de metade, ou menos da média do país (Pato, 2012).

Apesar disto a RVDL apresenta um património turístico que gradualmente tem dado mostra de afirmação. Para tal muito tem contribuído os recursos turísticos que possui: riqueza paisagística e recursos termais, valores patrimoniais e culturais, de que são exemplo as aldeias tradicionais e os monumentos espalhados pela cidade e arredores, a gastronomia e os vinhos. Aliás a região detém ainda as quintas mais famosas para produção de vinhos. Dado este cenário a região possui ainda um considerável número de empreendimentos de turismo rural<sup>2</sup>, nomeadamente empreendimentos de turismo no espaço rural (TER) e turismo de habitação (TH). Efetivamente a região conta com 93 empreendimentos deste tipo.

S. Pedro do Sul é o concelho da região com maior número de empreendimentos (16), seguindo-se o concelho de Castro Daire e Viseu, com 13 e 12 empreendimentos respetivamente (Figura 2). O concelho de Carregal do Sal, Sátão e Penalva do Castelo, são os concelhos com menor número de empreendimentos, com três, três e um empreendimento, respetivamente (Figura 2).

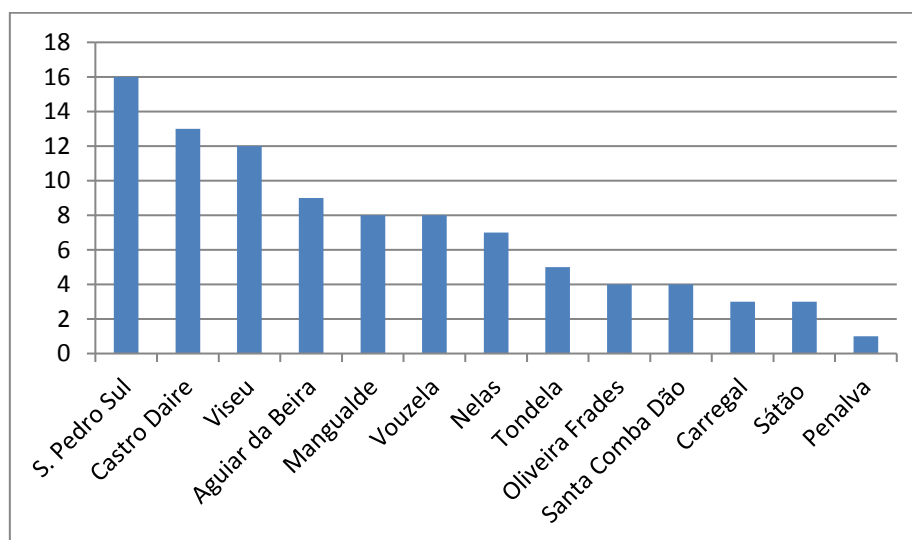


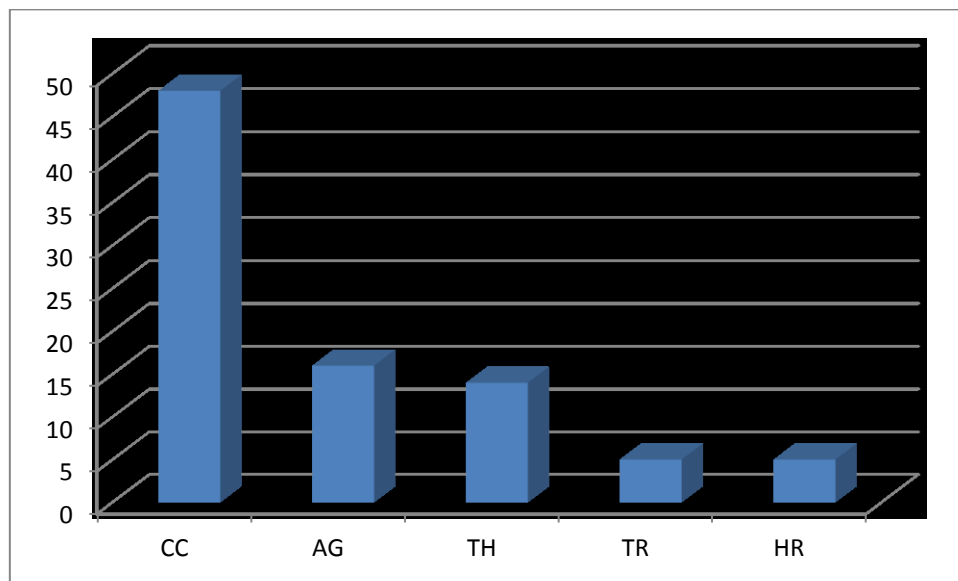
Figura 2 – Distribuição dos empreendimentos de TER e TH por concelho na RVDL

Fonte: Elaboração própria baseada nos dados enviados pelo Turismo Centro em junho de 2018

Mais de metade (48) dos empreendimentos está classificada na modalidade de casas de campo (CC), seguindo-se em termos absolutos a modalidade de TH, e agroturismo (AG), com 19 e 16 empreendimentos, respetivamente (Figura 3). A modalidade de Hotel Rural (HR) e Turismo Rural (TR) detém o menor número de empreendimentos em termos absolutos – apenas cinco unidades cada (Figura 3).

<sup>1</sup> Pretende traduzir o poder de compra manifestado quotidianamente, em termos *per capita* nos diferentes municípios ou regiões, tendo por referência o valor nacional.

<sup>2</sup> Dada a ligação intrínseca entre TER e TH e considerando também que foi apenas em 2008 que ocorreu a separação entre as modalidades em questão, neste trabalho consideramos como empreendimentos de turismo rural os empreendimentos de TER e TH.



**Figura 3** – Distribuição dos empreendimentos de TER e TH por modalidade na RVDL  
**Fonte:** Elaboração própria baseada nos dados enviados pelo Turismo Centro em junho de 2018

## 2.2 Procedimentos metodológicos

Dado que a RVDL integra a Região de Turismo do Centro, foi pedido a esta entidade em meados de junho de 2018 que nos enviasse uma lista do nome dos empreendimentos de turismo rural existentes na região. Conforme referido antes, consideram-se neste trabalho os empreendimentos de TER e TH. Após a receção dos dados referidos, foi construída uma base de dados *excel* com o nome do empreendimento, a modalidade do mesmo e o respetivo endereço eletrónico ou a sua ausência. No caso dos empreendimentos possuírem página *web*, numa segunda fase, com base no endereço eletrónico do empreendimento passou-se à observação dos idiomas utilizados nos mesmas. A informação foi posteriormente tratada e analisada com base em estatísticas descritivas simples.

## 3. RESULTADOS

### 3.1 Existência de página *web* do empreendimento – um recurso apenas medianamente utilizado pelos empreendimentos

Constatou-se que aproximadamente metade dos empreendimentos (46) não possui uma página *web* do empreendimento própria (Tabela 2). Um empreendimento tem ainda a respetiva página em construção e um outro apresenta determinadas informações em português e outras em inglês, motivo pela qual se considerou neste trabalho que para este último empreendimento a respetiva página estaria também em construção.

**Tabela 2** – Existência ou ausência de página *web*

	n	%
Empreendimentos com página <i>web</i> <sup>3</sup>	45	48
Empreendimentos sem página <i>web</i>	46	49
Página em construção	2	2
Total	93	100

**Fonte:** Elaboração própria baseada nos dados enviados pelo Turismo Centro em junho de 2018

Passando à análise da existência de página no empreendimento por tipo de modalidade, observámos que em termos percentuais os empreendimentos de TR<sup>4</sup> são os que parecem não mostrar interesse em possuir tal página, já que 80% destes empreendimentos não a possuem (Tabela 3). Por ordem decrescente constata-se que um pouco mais de metade (53%) dos empreendimentos de TH não possuem página *web*. Seguem-se as CC com 52% dos empreendimentos a não possuírem página. Constata-se também que um pouco menos de metade (44%) dos empreendimentos de AG não possui página *web*. Finalmente

<sup>3</sup> Incluem os dois empreendimentos cuja página está em construção.

<sup>4</sup> Muito provavelmente a situação deve-se ao facto da legislação atual já não contemplar este tipo de modalidades de TER.



os detentores de HR, imóveis no geral com uma dimensão superior às restantes modalidades e com um carácter mais empresarial, são os que parecem mais preocupados em possuir página *web* dos respetivos empreendimentos, já que 80% dos HR da RVDL a possuem.

**Tabela 3 – Existência ou ausência de página *web* por modalidade**

Modalidade	Frequência	Com página <i>web</i> operacional		Sem página operacional	
		n	%	n	%
TR	5	1	20	4	80
TH	19	9	47	10	53
CC	46	22	48	24	52
AG	16	9	56	7	44
HR	5	4	80	1	20
Total	91	45	49	46	51

**Fonte:** Elaboração própria baseada nos dados enviados pelo Turismo Centro em junho 2018

**Nota:** Exclui-se nesta análise os dois empreendimentos (CC) cuja página está em construção

A modesta utilização de páginas *web* por parte dos empreendimentos parece evidenciar que se enquanto há promotores que fazem de tudo para ter turistas, adotando para esse fim, posturas claramente pró-ativas, outros fazem muito pouco, limitando-se muitas vezes a reagir às solicitações incontornáveis das instituições de tutela (Pato, 2012; Ribeiro, 2003).

### 3.2 Idiomas utilizados nas páginas *web* dos empreendimentos

Dos 45 empreendimentos de TER e TH que possuem página *web* constata-se que mais de metade dos mesmos (53%) apenas apresenta informação na língua materna – português (Tabela 4). Por ordem decrescente, um pouco mais de um quarto (27%) dos empreendimentos de turismo rural para além da língua materna, apresenta informação num outro idioma, particularmente em inglês. Dos empreendimentos que apresentam informação relativa ao empreendimento e arredores em três idiomas, a percentagem desce para 6%. Destes 6% a que correspondem três empreendimentos, dois apresentam a respetiva informação em português, inglês e francês e um em português inglês e espanhol. Apenas 1/10 empreendimentos que possuem página *web* operacional, apresentam a informação em mais do que três idiomas. Destes destacam-se dois empreendimentos, ambos localizados em S. Pedro do Sul cuja página está disponível em 15 idiomas diferentes: alemão, inglês, espanhol da argentina, espanhol, francês, croata, italiano, alemão, português do brasil, português, grego, esloveno, turco, chinês e tailandês. É ainda de referir que um empreendimento apenas apresenta informação em inglês.

**Tabela 4 - Idiomas utilizados nas páginas *web* dos empreendimentos**

Nº	Idiomas utilizado	n	%
1	Português	24	53
	Inglês	1	2
2	Português e inglês	12	27
	Português, inglês, francês	2	4
3	Português, inglês, espanhol	1	2
	Português, inglês, holandeses, alemão	1	2
4	Português, inglês, francês, espanhol, alemão	2	4
	alemão, inglês, espanhol da argentina, espanhol, francês, croata,		
15	italiano, alemão, português do brasil, português, grego, esloveno, turco, chinês e tailandês	2	4
		45	100

**Fonte:** Elaboração própria baseada nos dados enviados pelo Turismo Centro em junho de 2018

### 3.3 Os conteúdos fornecidos nas páginas *web* – visão geral

Passando agora a uma análise breve e exploratória do conteúdo oferecido nos empreendimentos, observa-se desde logo que os dois empreendimentos cuja informação está fornecida num maior número de idiomas, parecem estar também mais preocupados com fornecer uma informação o mais completa possível. Efetivamente, para além da informação geral do respetivo empreendimento turístico, apresentam ainda vários separadores com diversa informação. Particularmente, ambos

apresentam ainda um conjunto de separadores com informação relativa a i) quartos existentes, ii) fotografias do empreendimento e arredores, iii) localização do empreendimento e localização de vários pontos de interesse (atrações) na envolvente do empreendimento, iv) contactos e possibilidade de comunicação interativa com empreendimento V) comodidades oferecidas e vi) comentários. De acordo com o idioma em questão, alguns destes comentários aparecem numa língua estrangeira, particularmente em inglês, mas também noutros idiomas pelo que se conjectura a importância das línguas estrangeiras. Interessante ainda é observar que numa pontuação baseada nos comentários feitos ao alojamento ambos os empreendimentos apresentam uma boa pontuação de comentários, especificamente 9,2 e 9,5 numa escala de 1 a 10 valores.

Os dois empreendimentos (classificados nas modalidades de HR e AG) onde é possível aceder à informação em cinco idiomas diferentes, apresentam também vários separadores com diferente informação, embora pelo menos num dos casos essa informação pareça de algum modo insuficiente. Adicionalmente em ambos os casos parece não haver grande informação sobre os locais a visitar na envolvente do empreendimento e na região.

Em sentido oposto e relativamente aos empreendimentos que possuem a página só num idioma, particularmente em português, no geral o conteúdo da informação parece útil e a respetiva página parece apelativa. No entanto, tal como na situação referida atrás, alguns empreendimentos apresentam ainda a página pouco desenvolvida, faltando por exemplo informação sobre as atrações do empreendimento e respetiva envolvente.

#### 4. DISCUSSÃO

Este estudo tem uma contribuição essencialmente prática. Por um lado, mostra o peso que as TIC, nomeadamente as páginas *web* tem tido, na comunicação e distribuição da oferta turística do turismo rural. As TIC são particularmente importantes dado que a debilidade em termos de recursos financeiros e outros dos promotores de turismo rural e o afastamento dos mesmos em relação aos mercados, exige cada vez mais que adotem estratégias eficientes que criem visibilidade ao produto turístico e respetivas regiões. As novas TIC e bem assim as páginas *web* podem estar na base de melhores resultados financeiros nos empreendimentos, um impacto positivo nos destinos rurais e influenciar na obtenção de outros resultados pessoais e intangíveis para o promotor dos pequenos negócios (Polo Peña et al., 2013; San Martín & Herrero, 2012).

Apesar da sua importância observamos no entanto, que a utilização de página *web* por parte dos pequenos negócios de turismo rural é apenas modesta, sendo que esta é ainda mais desvalorizada na modalidade de TR<sup>5</sup>. Efetivamente apesar da importância reconhecida desta ferramenta (Lun, Pechlaner, & Volgger, 2016; Polo Peña et al., 2013), na RVDL apenas cerca de metade da totalidade dos empreendimentos de TER e TH na região possui esta ferramenta operacional ou ativa. Na nossa opinião este facto pode comprometer ou atenuar o potencial de desenvolvimento do setor turístico em meio rural.

Por outro lado, num mundo dominado pela globalização onde falar várias línguas é fundamental nos negócios (Costa et al., 2017), o estudo mostra o peso das línguas estrangeiras nas páginas *web* dos pequenos negócios de TER e TH. No entanto se a competência em línguas estrangeiras é percebida como essencial nos empregadores em turismo (Luka & Donina, 2012), observamos que mais de metade dos empreendimentos que possui página *web*, apenas apresenta informação em português e menos de ¼ dos empreendimentos apresenta essa informação em três ou mais idiomas. Ora se grande parte da clientela do turismo rural é composta por estrangeiros este facto limita em nosso entender a comunicação e distribuição do turismo rural por parte dos pequenos proprietários, tornando-os mais dependentes dos intermediários e bem assim, vulneráveis. Tanto mais que na região não existe atualmente qualquer associação de defesa dos pequenos proprietários de turismo rural.

#### CONCLUSÕES

Os dados apresentados chamam a atenção dos proprietários de turismo rural e dos poderes locais da região para uma realidade ainda débil em termos de comunicação do produto turístico. Daí que se sugira que a questão deve ser ponderada no sentido de ser atraído um mercado que valoriza o que é típico e genuíno. Devem ser encetados esforços no sentido de comunicar a oferta do produto turístico de forma mais hábil e útil para promotores, região e turistas.

As limitações do estudo, nomeadamente as relacionadas com contingências de tempo limitaram a realização de um trabalho mais qualitativo, por exemplo em termos de análise mais detalhada do conteúdo das páginas *web*. Seria por isso interessante no futuro proceder à análise de conteúdo mais detalhado das mesmas.

#### AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Turismo da Região Centro pelo envio dos dados referentes aos empreendimentos de TER e TH existentes na região.

<sup>5</sup> Muito provavelmente isto deve-se ao facto da legislação já não contemplar a modalidade em questão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Costa, A., Oliveira, A., Amante, F. S., Oliveira, I., Abrantes, J. L., Pato, L., Amaral, O, Fidalgo, S., Delplanq, V. (2017). *Foreign language skills: a challenge for the economy*. Paper presented at the 9th annual International Conference on Education and New Learning Technologies (Edulearn), Barcelona.
- Eusébio, C., Carneiro, M. J., Kastenholz, E., Figueiredo, E., & Soares da Silva, D. (2017). Who is consuming the countryside? An activity-based segmentation analysis of the domestic rural tourism market in Portugal. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 31, 197-210.
- DL nº. 39/2008 de 7 de março
- Font, X., Elgammal, I., & Lamond, I. (2017). Greenhushing: the deliberate under communicating of sustainability practices by tourism businesses. *Journal of Sustainable Tourism*, 25(7), 1007-1023.
- Henche, B. G. (2003). *Estrategias de Márketing del Turismo Rural en Guadalajara*. Alcalá: Uinversidade de Alcalá.
- INE. (2009). *Estudo sobre o poder de compra concelhio, 2007*. Lisboa: INE.
- INE. (2015). *As novas unidades territoriais pra fins estatísticos*. Lisboa: INE.
- INE. (2017). *Estatísticas do Turismo 2016*. Lisboa: INE.
- Jesus, L., Kastenholz, E., & Figueiredo, E. (2012). Os promotores do TER – motivações, perfil, objetivos e ações de marketing. *Revista Turismo & desenvolvimento* 17/18, 651-666.
- Kastenholz, E. (2002). *The role and Marketing implications of Destinations images on Tourist Behavior: The Case of Northern Portugal*. (PhD), Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Keller, K. L. (2009). Building strong brands in a modern marketing communications environment. *Journal of Marketing Communications*, 15(2-3), 139-155.
- Lane, B. (1994). What is rural tourism? *Journal of Sustainable Tourism*, 2(1-2), 7-21.
- Lopes, R. (2005). *Estudo de mercado e estratégias de segmentação para o turismo em espaço rural na região do Parque Natural da Serra da Estrela*. (Tese de Mestrado Mestrado), INDEG/ISCTE.
- Luka, I., & Donina, A. (2012). Challenges of tourism education: Conformity of tourism curriculum to business needs. *Academica Turistica*, 5(1), 85-101.
- Lun, L. M., Pechlaner, H., & Volgger, M. (2016). Rural Tourism Development in Mountain Regions: Identifying Success Factors, Challenges and Potentials. *Journal of Quality Assurance in Hospitality and Tourism*, 17(4), 389-411.
- Pato, L. (2012). *Dinâmicas do Turismo Rural – impactos em termos de Desenvolvimento Rural*. (PhD), Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Pato, L., & Kastenholz, E. (2017). Marketing of rural tourism - a study based on rural tourism lodgings in Portugal. *Journal of Place Management and Development*, 10(2), 121-139.
- Polo Peña, A. I., Frias Jamilena, D. M., & Rodriguez Molina, M. Ñ. (2013). Impact of Customer Orientation and ICT Use on the Perceived Performance of Rural Tourism Enterprises. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 30(3), 272-289.
- Ribeiro, M. (2003). Espaços rurais como espaços turísticos. In J. Portela & J. C. Caldas (Eds.), *Portugal Chão* (pp. 199-215). Lisboa: Celta.
- Roque, V., Martins, J. A., & Lopes, R. (2013). Análise exploratória de sítios web: o caso dos hotéis Portugueses de 4 e 5 estrelas. In I. P. d. Guarda (Ed.), *Inovação e Tecnologia em Turismo & Hotelaria* (pp. 121-142): Instituto Politécnico da Guarda.
- San Martín, H., & Herrero, Á. (2012). Influence of the user's psychological factors on the online purchase intention in rural tourism: Integrating innovativeness to the UTAUT framework. *Tourism Management*, 33(2), 341-350.



Millenium, 2 (ed espec nº4), 21-29.

pt

A RELAÇÃO UMBILICAL ENTRE TURISMO RURAL E LÍNGUAS ESTRANGEIRAS  
THE UMBILICAL RELATIONSHIP BETWEEN RURAL TOURISM AND COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGES  
LA RELACIÓN UMBILICAL ENTRE TURISMO RURAL Y LENGUAS EXTRANJERAS

Lúcia Pato<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior Agrária, CI&DETS, CERNAS, Viseu, Portugal.

Lúcia Pato - mljesus@esav.ipv.pt



**Autor Correspondente**

Lúcia Pato

Escola Superior Agrária de Viseu  
Quinta da Alagoa - Estrada de Nelas, Ranhados  
3500 - 606 Viseu - Portugal  
mljesus@esav.ipv.pt

RECEBIDO: 25 de julho 2018

ACEITE: 21 de novembro de 2018

## RESUMO

**Introdução:** As línguas estrangeiras assumem hoje uma importância vital no turismo, em particular no turismo rural. Se considerarmos ainda que mais de um terço da procura do TER em território nacional é composto por estrangeiros (INE, 2017), compreende-se a importância das competências em línguas estrangeiras. A própria norma portuguesa de qualidade do TER refere que promotores da atividade devem ter pelo menos conhecimento de uma língua estrangeira.

Se o referido é inquestionável, também é verdade que no universo de empreendimentos existentes, vários indícios dão conta que a competência em línguas estrangeiras se apresenta como uma fragilidade para muitos empreendimentos.

**Objetivos:** Tomando como referência um empreendimento de turismo rural, o objetivo deste estudo é explorar a importância das línguas estrangeiras no sucesso da atividade turística em meio rural.

**Métodos:** De forma a permitir uma análise mais profunda, utiliza-se uma metodologia de estudo de caso. Para além de uma entrevista semiestruturada recorre-se à informação documental e à observação dos idiomas usados nos comentários *on-line* (no TRIPadvisor e booking.com).

**Resultados:** Na entrevista foi realçada a importância das línguas estrangeiras. Muitos dos comentários *on-line* são feitos numa língua estrangeira.

**Conclusões:** A competência em línguas estrangeiras assume-se como vital para o sucesso da atividade turística em meio rural.

**Palavras-chave:** Turismo rural, competências, línguas estrangeiras, sucesso.

## ABSTRACT

**Introduction:** Foreign languages are of vital importance in tourism today, particularly in rural tourism. If we consider that more than a third of the demand for TER in the national territory is made up of foreigners (INE, 2017), we understand the importance of foreign language skills. Moreover, the Portuguese quality standard of the TER states that promoters of the activity must have at least knowledge of a foreign language.

If this is unquestionable, it is also true that in the universe of existing enterprises, several indications are that foreign language competence presents itself as a fragility for many enterprises.

**Objectives:** Taking as a reference a rural tourism enterprise, the objective of this study is to explore the importance of foreign languages in the success of tourism activity in rural areas.

**Methods:** In order to allow a deeper analysis, a case study methodology is used. In addition to a semi-structured interview, we use documentary information and the observation of the languages used in the online comments (in TRIPadvisor and booking.com).

**Results:** In the interview the importance of foreign languages was highlighted. Many of the comments online are made in a foreign language.

**Conclusion:** Competence in foreign languages is vital to the success of rural tourism.

**Keywords:** Rural tourism, abilities, foreign languages, success.

## RESUMEN

**Introducción:** Las lenguas extranjeras asumen hoy una importancia vital en el turismo, en particular en el turismo rural. Si consideramos que más de un tercio de la demanda del TER en territorio nacional está compuesto por extranjeros (INE, 2017), se entiende la importancia de las competencias en lenguas extranjeras. La propia norma de calidad portuguesa de TER establece que los promotores de la actividad deben tener al menos el conocimiento de una lengua extranjera.

Si el referido es incuestionable, también es cierto que en el universo de emprendimientos existentes, varios indicios dan cuenta que la competencia en lenguas extranjeras se presenta como una fragilidad para muchos emprendimientos.

**Objetivos:** Tomando como referencia un emprendimiento de turismo rural, el objetivo de este estudio es explorar la importancia de las lenguas extranjeras en el éxito de la actividad turística en medio rural.

**Métodos:** Para permitir un análisis más profundo, se utiliza una metodología de estudio de caso. Además de una entrevista semiestruturada se recurre a la información documental ya la observación de los idiomas utilizados en los comentarios en línea (en el TRIPadvisor e booking.com).

**Resultados:** En la entrevista se subrayó la importancia de las lenguas extranjeras. Muchos de los comentarios en línea se realizan en una lengua extranjera.

**Conclusiones:** La competencia en lenguas extranjeras se asume como vital para el éxito de la actividad turística en el medio rural.

**Palabras Clave:** Turismo rural, competencias, lenguas extranjeras, éxito.

## INTRODUÇÃO

A crescente diversificação de mercados e destinos turísticos apela à necessidade de serem tomadas medidas capazes de tornarem os destinos e os respetivos agentes da oferta atrativos. Com efeito os negócios em turismo necessitam fazer de tudo para assegurar e maximizar a procura dos turistas. Isto é particularmente importante para os pequenos negócios de turismo rural, localizados em áreas rurais, sobretudo em regiões mais interiores e periféricas, onde os recursos materiais e financeiros (entre outros) não abundam.

Ao mesmo tempo estas mesmas regiões, vêm gradualmente assumindo um lugar no panorama turístico dadas as suas potencialidades para o desenvolvimento de um novo tipo de turismo – com características que apelam à sustentabilidade e à personalização do serviço.

No entanto, se cada vez mais turistas procuram a diferença nas áreas rurais, também é verdade que para o sucesso da atividade, determinadas condições devem existir. Uma dessas condições prende-se com as competência e eficácia na promoção e comunicação da região e das unidades existentes. Neste sentido pode-se esperar que o desenvolvimento de competências em línguas estrangeiras (LE) beneficiaria o desenvolvimento destes pequenos negócios. Esta necessidade compreende-se ainda mais quando observamos que mais de um terço da procura do turismo rural em Portugal, em particular do designado Turismo em Espaço Rural (TER) em território nacional é composto por estrangeiros (INE, 2017). Consciente desta necessidade a própria norma portuguesa de qualidade do TER e do Turismo de Habitação (TH), NP-4494, recomenda que os promotores da atividade devem ter pelo menos conhecimento de uma língua estrangeira.

Se o referido é inquestionável, também é verdade que no universo de empreendimentos existentes, alguns indícios parecem sugerir que a competência em línguas estrangeiras se apresenta como uma fragilidade para muitos, havendo uma necessidade premente no desenvolvimento das LE por parte dos respetivos promotores destes negócios.

Apesar da importância das LE na dinamização e sucesso da atividade turística, pelo nosso conhecimento, a questão não tem sido alvo de atenção. Na esperança de poder contribuir para uma reflexão e uma gestão mais adequada destes empreendimentos na Região Viseu Dão-Lafões (RVDL) e em analogia em outros destinos turísticos, este estudo evidencia assim a relevância das LE na dinamização da atividade turística em meio rural.

O artigo está dividido em 5 secções. Para além da introdução, a secção 1 apresenta uma revisão da literatura, com enfoque na importância das LE em turismo. A secção 2 apresenta os procedimentos metodológicos utilizados e a região em estudo. Na secção 3 são apresentados os resultados do estudo, seguindo-se a discussão dos mesmos na secção 4. As conclusões do estudo são finalmente apresentadas na secção 5. Nesta secção são ainda apresentadas as implicações do estudo, bem como as suas as limitações e pistas para pesquisas futuras.

## 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Dada a crescente diversificação de destinos e mercados turísticos, destaca-se neste ponto a importância de se investir na qualidade da comunicação utilizada com os turistas. Efetivamente como damos conta no ponto 1 desta secção, a importância da comunicação em turismo rural, especificamente das LE, assume real importância não só pelo afastamento do produto turístico em relação aos seus mercados, mas também pela crescente apetência pelo produto turístico. A procura pelo produto turístico em Portugal é seguidamente apresentada no ponto 2 desta secção.

### 1.1 A importância das LE no Turismo Rural

A crise internacional e os atos terroristas que têm avassalado o mundo desde 2000 servem para recordar a todos quanto vulneráveis são os destinos turísticos (Leslie, Russell, & Govan, 2004). Assim os negócios em turismo necessitam fazer de tudo para assegurar e maximizar a procura dos turistas, o que é ainda mais vital dada a competitividade entre destinos turísticos e respetivas empresas turísticas. Fazer de tudo implica muito mais do que simplesmente investir na oferta de produtos e serviços turísticos. Implica também investir na presença de pessoas qualificadas e com competências a nível de comunicação que saibam persuadir e manter a clientela (Leslie et al., 2004). Aliás a comunicação deve ser vista como o coração da área de intervenção (Brannen, Piekkari, & Tietze, 2014) destas organizações.

Daí que dado o mercado onde as empresas turísticas atuam agora, a que se junta a crescente mobilidade e formação de pessoas, é esperado que o desenvolvimento de competências em LE por parte dos anfitriões seja, desde logo, um facto a considerar (Leslie & Russell, 2006). O primeiro contacto com os turistas invariavelmente influencia a experiência do turista (Blue & Harun, 2003) e a sua vontade de repetir e de transmitir ao outro essa experiência. Não existem grandes dúvidas em afirmar-se que a forma como se comunica, especificamente o “idioma do outro”, é meio caminho andado para que o turista se sinta em casa e efetivamente transmita essa experiência positiva através do passa-palavra. O estudo de Dhiman (2012) demonstrou aliás que a competência em LE é significativamente importante quando se observam as mudanças operadas no setor do turismo. Isto é ainda mais importante para um produto espacialmente isolado dos seus mercados, como é o caso dos pequenos negócios de turismo rural, ajudando a atenuar algumas fragilidades destes negócios.

Por outro lado, a procura pelo produto turístico “turismo rural” evidencia um franco crescimento. Existem com efeito numerosos estudos, realizados em diversos países em todo o mundo, documentando o interesse dos turistas, particularmente de origem urbana, em visitarem as áreas rurais (Eusébio, Carneiro, Kastenzholz, Figueiredo, & Soares da Silva, 2017). Vários autores (e.g., Dong, Wang, Morais, & Brooks, 2013; Polo Peña, Frías Jamilena, Rodríguez Molina, & Rey Pino, 2014) sugerem que o mercado turístico rural tende a ser composto principalmente por turistas pertencentes à classe média-alta, com níveis relativamente altos de educação, incluindo todas as faixas etárias, geralmente turistas nacionais que viajam de carro. No entanto alguns destinos de turismo rural também atraem um número importante de turistas estrangeiros (por exemplo, Portugal, França, Itália ou Espanha possuem importantes destinos rurais na Europa) (Eusébio et al., 2017). Consciente desta necessidade a própria norma portuguesa de qualidade do TER e do Turismo de Habitação (NP-4494) recomenda que promotores da atividade devem ter pelo menos conhecimento de uma língua estrangeira.

Apesar deste requisito, alguns indícios dão conta que o domínio de LE por parte dos promotores de turismo rural se apresenta como limitação. Refira-se, por exemplo, o facto de muitas páginas *web* dos empreendimentos de turismo rural no país se encontrarem apenas num idioma, particularmente na língua materna.

## 1.2 A procura do turismo rural em Portugal

Os empreendimentos de turismo no espaço rural<sup>1</sup>, receberam em 2015 aproximadamente 570 mil hóspedes (+53,3% face a 2014), sendo que 38% dessa procura é composta por estrangeiros (TP, 2016). Esta deu origem a 1,3 milhões de dormidas (+48,7% face a 2014) e gerou 60,1 milhões de € (+49,6% face a 2014) (TP, 2016) (Figura 1).

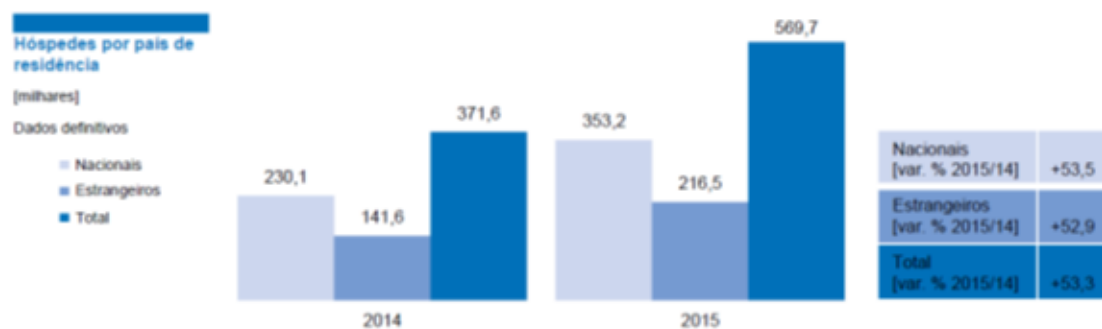


Figura 1- Evolução dos hóspedes por país de residência

Fonte: TP (2016)

Apesar de serem os residentes em Portugal os que geraram mais dormidas, são, no entanto, os estrangeiros que permanecem mais tempo na unidade de alojamento, registando uma estada média de 2,7 noites, face a 1,9 noites dos residentes em Portugal (TP, 2016). O TOP 5 dos mercados externos foi constituído pela Alemanha, França, Espanha, Holanda e Reino Unido que, em conjunto, totalizaram 276,8 mil dormidas de estrangeiros (TP, 2016).

## 2. MÉTODOS

Como a seguir se elucida, o empreendimento de turismo rural que serve de unidade de análise para este estudo está localizado numa das comunidades mais periféricas da Região Viseu Dão Lafões (RVDL). Como se descreve no ponto 2 da secção, é utilizada uma abordagem de estudo de caso, com recurso a uma entrevista semi-estruturada à promotora da unidade, análise documental e observação de comentários *online*.

### 2.1 Unidade de análise

O empreendimento de turismo rural onde se focaliza este estudo está localizado na RVDL. Mais precisamente, numa das comunidades mais periféricas e interiores da região - município de Mangualde, aldeia de Gandufe.

A unidade de turismo rural, classificada em casa de campo (CC) nasceu numa quinta pedagógica de 2,5 hectares em 2012, beneficiando de uma riqueza envolvente paisagística, cultural, arqueológica e gastronómica. Presentemente a unidade tem três casas ao serviço dos turistas: Casa do Carvalho, Casa do Celeiro, Casa dos Aromas e uma suite - Quarto do Mocho.

<sup>1</sup> Considerando que o TH fez até 2008 parte integrante do TER e os dados estatísticos divulgados a este respeito contemplam o TH, inclui-se aqui também os empreendimentos de TH.



A singularidade, genuinidade e qualidade da oferta desde 2013 já conferiu à unidade o certificado de excelência TRIPADVISOR e uma classificação atual de 9,4 (numa escala de 0 a 10) concedida pela BOOKING. Mas como os turistas não vivem apenas de pão e vinho, ou seja, alojamento e alimentação, a promotora do empreendimento estabeleceu um conjunto de parcerias e redes com outros atores locais. Destacam-se as parcerias estabelecidas com uma estância termal regional, um produtor regional de doces, um produtor regional de engarrafamento de vinho e a própria população local, bem como muitos outros elos e redes estabelecidos na vila e região (Pato, 2017). Também é única a produção biológica de alguns serviços disponibilizados aos turistas, a quinta da bicharada (com galinhas, coelhos, cabras, cães e gatos) e a piscina biológica no jardim.

Não menos importante é ainda de referir que por acreditar no caminho da sustentabilidade, a unidade está ainda em processo de certificação pela Biosphere, entidade apoiada pela Nações Unidas e Unesco.

## 2.2 Instrumentos de recolha de dados

Este trabalho usa uma abordagem de estudo de caso. Sendo de natureza qualitativa, permite investigar o fenómeno mais profundamente, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes (Yin, 2009). Por outro lado, o estudo de caso implica o uso de diversas fontes de informação. Neste caso, utilizou-se uma entrevista semiestruturada à promotora da unidade, análise documental e observação de comentários *online* (no tripadvisor e no booking.com) sobre o empreendimento.

De forma a podermos compreender os comportamentos e atitudes do empreendimento de turismo rural em relação à importância e utilização da comunicação e das LE, a entrevista foi feita a 5 setembro de 2018, gravada e posteriormente transcrita.

## 3. RESULTADOS

Os resultados que a seguir se apresentam dão conta da importância das LE não só ao nível da comunicação verbal *in loco* com os turistas, mas também pelo facto de muitos turistas, sobretudo estrangeiros fazerem diversos comentários nas diversas plataformas *on-line* existentes para o efeito.

### 3.1 A importância das LE na comunicação verbal com os turistas

Embora o empreendimento esteja localizado numa das comunidades mais periféricas e interiores da RVDL, uma região por si também já rural e interior e como tal ainda mais afastada dos seus mercados, a procura por parte de turistas de outros países é atualmente significativa. Faz-se sentir sobretudo na época alta, nomeadamente nos meses de julho e agosto. São turistas oriundos não só do continente europeu, mas também do continente americano como refere a promotora do empreendimento.

*“Este ano notei uma mudança. Passamos a receber muitos alemães. Quase todas as semanas tínhamos casais alemães. Holandeses também. É um mercado muito interessante (...) (...) cada vez vejo que vai haver mais alemães e holandeses e também é um público que eu quero captar. Ou seja, eu quero falar também minimamente alemão para poder comunicar com eles. Depois há também americanos, brasileiros, espanhóis. São estas as cinco nacionalidades que este ano mais se notaram”.*

Com exceção do mercado brasileiro, o facto de se tratar de um mercado heterogéneo em termos de nacionalidade faz com que a competência em LE adquira uma importância que não deve ser ignorada, tendo naturalmente impacto na atividade turística.

*“A competência em línguas estrangeiras é importantíssima. Se a pessoa não souber a língua (do outro<sup>2</sup>), vai haver ali logo um problema de comunicação, (...) por isso, são raras as vezes que se ponho o check-in na mão de outras pessoas, porque a primeira impressão que se tem é importante. (...) No meu caso falo mais inglês, mas também espanhol, francês e italiano”.*

Efetivamente para um produto turístico que assenta na personalização do serviço e como tal onde o contacto entre anfitriões e turistas se pretende próximo (Lane, 1994; Pato, 2012; Pato & Kastenzholz, 2017), esta competência em LE ganha ainda mais força.

*“(...) depois por parte do hóspede existe uma maior proximidade se nós soubermos falar a língua deles”.*

Para além de promover uma primeira impressão positiva por parte dos turistas e permitir uma personalização salutar entre anfitriões e turistas, comunicar na língua “do outro” é não só importante no check-in (out), mas de forma geral durante toda a estadia do hóspede. Destaca-se aqui por exemplo a necessidade de elucidar na “língua do outro”, as questões relacionadas com a gastronomia tradicional, essencial para muitos turistas nos dias de hoje:

<sup>2</sup> O que está em parêntesis é nosso.

*“Na questão da gastronomia(...) por exemplo (...) o menu está em português e nós temos que dizer aos turistas estrangeiros o que são aqueles pratos. Geralmente pratos tradicionais portugueses e temos que os explicar o que são na língua deles (...) (...) quanto à informação turística está presentemente muito bem organizada. Tenho um mapa a identificar onde está a casa e depois as cidades mais próximas. Depois tenho a distância da casa a essas cidades. E há um cestinho que é só “other languages”. Ou seja, tenho toda a informação turística nas outras línguas (inglês, francês, alemão e espanhol)”.*

Apesar da competência da promotora em várias LE, com destaque para o inglês e da aparente influência destas no sucesso da atividade turística, durante a entrevista ficaram patentes algumas preocupações da promotora. Uma dessas preocupações prende-se com o facto da página web do empreendimento, um dos meios principalmente utilizados pelos turistas para obterem informação sobre o empreendimento e planearem a sua viagem (Eusébio et al., 2017) se encontrar apenas em português, o que pode de algum modo limitar a procura turística por parte de estrangeiros. A justificação para tal prende-se essencialmente com a falta de tempo da promotora para traduzir a página do empreendimento noutros idiomas, com destaque para o inglês.

*“Hei-de traduzir o site. O site fui eu que fiz. Ou seja, é trabalho meu que eu tenho que fazer. É o meu objetivo para o próximo ano, traduzir para inglês. Seria bastante útil. Há estrangeiros que me mandam formulários de contacto através do site. Por isso aquilo que eles vão ver ali são as imagens. Não vão conseguir perceber a parte do texto e aquilo que está escrito lá (o que é igualmente importante<sup>3</sup>)”.*

No entanto a promotora também adiantou que se a página do empreendimento se encontra apenas em português, os turistas podem obter informação sobre o empreendimento noutras plataformas existentes, estas de cariz internacional. Citam-se aqui o Booking.com (meio também utilizado para efetivar as reservas no empreendimento), o *Center of Portugal*, o *Expedia*, o *HomeAway*, o *Bookitgreen* e o *Trip Advisor*. De acordo com a promotora, esta última é utilizada pelos turistas não só para obterem informação sobre o empreendimento, mas também para comentarem a estadia no empreendimento. Este assunto será objeto de análise no ponto seguinte.

### 3.2 Os comentários dos turistas nas plataformas digitais

Com um intuito de complementar a informação anterior sobre a importância das LE na unidade de TER, passamos a observar os idiomas utilizados nos comentários feitos *on-line*, especificamente no *TripAdvisor*<sup>4</sup> e no *Booking*<sup>5</sup>.

Através do *TripAdvisor*, observa-se que dos 146 comentários feitos *on-line* na plataforma a larga maioria se encontra em português (Tabela 1). Mesmo assim é de ressaltar que aproximadamente ¼ desses comentários são feitos noutros idiomas, particularmente em inglês e francês, com 8% e 7%, respetivamente do total dos comentários.

Tabela 1 – Comentários no *TripAdvisor*

Idiomas utilizados	Frequência absoluta (n)	Porcentagem
Português	121	83
Inglês	11	8
Francês	10	7
Espanhol	2	1
Holandês	1	1
Italiano	1	1
Total	146	100

Fonte: Elaboração própria com base na informação disponibilizada na plataforma do *TripAdvisor* em setembro de 2018 (*TripAdvisor*, 2018)

O comentário seguinte feito em inglês, mostra bem a importância que as habilidades em LE e a competência que a promotora do empreendimento tem no sucesso da atividade turística.

<sup>3</sup> O que está entre parêntesis é nosso.

<sup>4</sup> O *TripAdvisor* é o maior site de viagens do mundo, permitindo aos turistas potenciar ao máximo cada viagem. Com mais de 661 milhões de avaliações e opiniões que abrangem a maior seleção do mundo de anúncios de viagens a nível mundial (aproximadamente 7,7 milhões de alojamentos, companhias aéreas, experiências e restaurantes). O *TripAdvisor* disponibiliza a sabedoria das multidões aos viajantes para os ajudar a decidir onde ficar, como voar, o que fazer e onde comer (*TripAdvisor*, 2017)

<sup>5</sup> *Booking.com* é uma das maiores empresas de e-commerce do mundo no ramo das viagens. Investe em tecnologia digital que ajuda a tornar as viagens mais simples, seguindo a sua missão de **dar a todos a possibilidade de explorar o mundo**. *Booking.com*, providencia aos viajantes a maior seleção de alojamentos de todo o mundo, incluindo apartamentos, casas de férias, B&B, resorts de luxo, turismo rural, entre outros. O website e aplicações de *Booking.com* estão disponíveis em mais de 40 idiomas, que oferecem no total 29 031503 opções de alojamento, e abrangem 141795 destinos de 230 países e territórios de todo o mundo (*Booking*, 2018b).

*“This was paradise for our animal loving family! Lovely apartment, modern and well equipped - but first of all: such a wonderful property with free range animals, ecological/ organic fruits, lots of seating areas out in the garden. We adored the bio-pool with all the frogs and water lilies. Joana, the host, is soooo helpful - friendly and with lots of advice about local treasures including medieval villages, historical towns, mountain river beaches etc all within about an hours drive from the property. Lovely fresh bread every morning. What a gem” (comentário feito por uma hóspede da Grécia em julho de 2017)!*

De resto, todos os outros comentários *on-line* no *TripAdvisor* fazem de alguma forma referência à peça-chave da anfitriã no sucesso da atividade turística.

As estatísticas relativas ao número de comentários feitos no *Booking.com* são semelhantes aos anteriores. Com efeito a maioria desses comentários (69%) está em português, mas mais de um quarto dos mesmos está num outro idioma, com destaque para o idioma inglês e espanhol, ambos com 10% do total de comentários (Tabela 2).

**Tabela 2 – Comentários no Booking.com**

Idiomas utilizados	Frequência absoluta (n)	Porcentagem
Português	47	69
Inglês	7	10
Espanhol	7	10
Francês	4	4
Alemão	1	1
Holandês	1	1
Norueguês	1	1
Total	68	100

Fonte: Elaboração própria com base na informação disponibilizada na plataforma em setembro de 2018 (Booking, 2018a)

Transcreve-se de seguida também um dos comentários feitos no *Booking.com* que expressa bem a importância das habilidades em LE por parte da promotora do empreendimento, nomeadamente no que toca à cedência de informação sobre locais a visitar.

*“Joanna creates a very welcoming atmosphere with many lovely spots within the farm, which invite you to take a rest and relax. We went there for 4 nights with our 2 kids during our trip through Portugal. Joanna gave us lots of ideas, what we could do around this place (...)” (comentário feito por um hóspede alemão em Maio de 2018).*

#### 4. DISCUSSÃO

O objetivo principal deste estudo é o de explorar a importância das línguas estrangeiras no sucesso da atividade turística em meio rural. Para tal recorre-se ao estudo de caso, tomando-se como referência uma unidade oficialmente classificada em TER, nomeadamente na modalidade de CC.

Dado o mercado crescente em termos de estrangeiros da unidade turística, a promotora observa o domínio das LE como fulcral no sucesso da atividade turística, desde logo ao nível da comunicação oral com os turistas. Como deixou claro falar o “idioma do outro”, aproxima o turista e influencia a experiência turística em meio rural. Embora o inglês seja o idioma que mais fala, em termos de línguas estrangeiras, a anfitriã mostra também domínio da língua espanhola, francesa e italiana e uma vontade extraordinária em apreender alemão, até porque como diz é um mercado bastante interessante.

Esta é uma das razões apontada pela anfitriã, para estar na medida do possível sempre presente no empreendimento. Com efeito, a anfitriã tem consciência das limitações que possui em termos da habilidade comunicativa dos recursos humanos que com ela colaboram, pretendendo por esta razão também investir num futuro próximo nesta matéria.

Falar o “idioma do outro” é igualmente importante na promoção do empreendimento turístico. Com efeito, os turistas poderão através de várias plataformas *on-line*, das quais se destacam aqui o *TripAdvisor* e o *Booking.com* transmitir a sua opinião acerca do empreendimento turístico e influenciar a deslocação de outros turistas. Os empreendimentos de turismo rural vivem muito desta notoriedade que é criada acerca do produto turístico (no contexto descrito isto é sobejamente importante para estrangeiros). Aliás os comentários feitos online acerca da unidade conferiram-lhe já o certificado de excelência do *TripAdvisor* e um ranking de 9,4 concedido pelo *Booking.com*.

## CONCLUSÕES

Para um produto espacialmente isolado dos seus mercados, como é o caso do empreendimento em apreço, concluímos pela entrevista e pela leitura dos comentários *on-line* que a comunicação verbal, nomeadamente o domínio das LE para comunicar oralmente com os turistas de uma forma natural e elucidativa se assume como determinante, senão mesmo vital no sucesso da atividade turística. Tanto mais que se tem assistido a uma nova procura turística, centrada nos espaços rurais, muitos deles interiores (Pato & Kastenholz, 2017). Ao mesmo tempo o turismo rural, nomeadamente os empreendimentos de TER vivem muito desta personalização do serviço e como tal deste contacto próximo entre anfitriões e turistas.

Pelas razões acima apontadas este artigo tem implicações sobretudo de origem prática. Chama efetivamente a atenção para a imprescindibilidade das LE no sucesso da atividade turística em meio rural, não só no contacto direto com os turistas (chave na experiência vivenciada durante a estada, até porque a “primeira impressão” é importante) mas também na comunicação com os turistas depois da estada, visível nos comentários *on-line* e nas respostas da anfitriã aos mesmos. Os promotores da atividade da RVDL e em analogia doutras regiões nacionais onde o turismo rural assume já algum destaque devem procurar então investir na comunicação afável com os turistas, de forma a atrair a sua atenção e procurar o máximo da satisfação da experiência turística em meio rural.

O estudo tem naturalmente limitações. Destaca-se aqui o facto de apenas ter sido objeto de análise um empreendimento turístico. Seria por isso interessante estender a pesquisa a outros empreendimentos turísticos da RVDL.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/Multi/04016/2016. Agradecemos adicionalmente ao Instituto Politécnico de Viseu e ao CI&DETS pelo apoio prestado.

Agradecemos igualmente à promotora do empreendimento de TER pela disponibilidade e simpatia na realização da entrevista. Finalmente uma palavra de apreço aos revisores pelos comentários e sugestões feitas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blue, G. M., & Harun, M. (2003). Hospitality language as a professional skill. *English for specific purposes*, 22(73-91).
- Booking. (2018a). Casa das Palmeiras. Retrieved from <https://www.booking.com/hotel/pt/casa-das-palmeiras.pt-pt.html>
- Booking. (2018b). Sobre Booking.com™. Retrieved from <https://www.booking.com/content/about.pt-pt.html>
- Brannen, M. Y., Piekkari, R., & Tietze, S. (2014). The multifaceted role of language in international business: Unpacking the forms, functions and features of a critical challenge to MNC theory and performance. *Journal of International Business Studies*, 45(5), 495-507. doi:10.1057/jibs.2014.24
- Dhiman, M. C. (2012). Employers' perceptions about tourism management employability skills. *Anatolia*, 23(3), 359-372. doi:10.1080/13032917.2012.711249
- Dong, E., Wang, Y., Morais, D., & Brooks, D. (2013). Segmenting the rural tourism market: The case of Potter County, Pennsylvania, USA. *Journal of Vacation Marketing*, 19(2), 181-193. doi:10.1177/1356766712471231
- Eusébio, C., Carneiro, M. J., Kastenholz, E., Figueiredo, E., & Soares da Silva, D. (2017). Who is consuming the countryside? An activity-based segmentation analysis of the domestic rural tourism market in Portugal. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 31, 197-210. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jhtm.2016.12.006>
- INE. (2017). *Estatísticas do Turismo 2016*. Lisboa: INE.
- Lane, B. (1994). What is rural tourism? *Journal of Sustainable Tourism*, 2(1-2), 7-21. doi:10.1080/09669589409510680
- Leslie, D., & Russell, H. (2006). The importance of foreign language skills in the tourism sector: A comparative study of student perceptions in the UK and continental Europe. *Tourism Management*, 27(6), 1397-1407. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tourman.2005.12.016>
- Leslie, D., Russell, H., & Govan, P. (2004). Foreign Language Skills and the Needs of the UK Tourism Sector. *Industry and Higher Education*, 18(4), 255-266. doi:10.5367/0000000041667565
- Pato, L. (2012). *Dinâmicas do Turismo Rural – impactos em termos de Desenvolvimento Rural*. (PhD), Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Pato, L. (2017). Co-creating the rural tourism experience: a case study of a rural tourism accommodation in the Viseu Dão-Lafões Region. *Revista Turismo & Desenvolvimento*, 27/28, 73-75.
- Pato, L., & Kastenholz, E. (2017). Marketing of rural tourism - a study based on rural tourism lodgings in Portugal. *Journal of Place Management and Development*, 10(2), 121-139. doi:10.1108/JPMD-06-2016-0037

- Polo Peña, A. I., Frías Jamilena, D. M., Rodríguez Molina, M. Á., & Rey Pino, J. M. (2014). Online Marketing Strategy and Market Segmentation in the Spanish Rural Accommodation Sector. *Journal of Travel Research*, 55(3), 362-379. doi:10.1177/0047287514546224
- TP. (2016). Turismo no Espaço Rural e Turismo de Habitação em Portugal | 2015. Retrieved from <http://travelbi.turismodeportugal.pt/pt-pt/Documents/An%C3%A1lises/Alojamento/terethemportugal2015.pdf>
- TripAdvisor. (2017). Acerca do TripAdvisor. Retrieved from <https://tripadvisor.mediaroom.com/PT-about-us>
- TripAdvisor. (2018). Casa das Palmeiras. Retrieved from [https://www.tripadvisor.pt/Hotel\\_Review-g13128823-d4700810-Reviews-Casa\\_das\\_Palmeiras-Gandufe\\_Mangualde\\_Viseu\\_District\\_Northern\\_Portugal.html](https://www.tripadvisor.pt/Hotel_Review-g13128823-d4700810-Reviews-Casa_das_Palmeiras-Gandufe_Mangualde_Viseu_District_Northern_Portugal.html)
- Yin, R. (2009). *Case study research (3rd ed.)*. California: Sage Publications.



Millenium, 2 (ed espec nº4), 31-39.

pt

LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E AS ORGANIZAÇÕES: A PERSPETIVA DOS PROFISSIONAIS DE COMUNICAÇÃO  
FOREIGN LANGUAGES AND ORGANIZATIONS: THE PERSPECTIVE OF COMMUNICATION PROFESSIONALS  
LENGUAS EXTRANJERAS Y LAS ORGANIZACIONES: LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESIONALES DE LA COMUNICACIÓN

*Sara Santos*<sup>1</sup>

*Luísa Augusto*<sup>1, 2</sup>

*Teresa Barros*<sup>1, 2</sup>

<sup>1</sup> Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior Educação, Viseu, Portugal

<sup>2</sup> Instituto Politécnico de Viseu, CI&DETS, Viseu, Portugal

Sara Santos - [ssantos@esev.ipv.pt](mailto:ssantos@esev.ipv.pt) | Luísa Augusto - [laugusto@esev.ipv.pt](mailto:laugusto@esev.ipv.pt) | Teresa Barros - [tosorio@esev.ipv.pt](mailto:tosorio@esev.ipv.pt)



**Autor Correspondente**

*Sara Santos*

Escola Superior de Educação de Viseu

Rua Maximiano Aragão

3504 - 501 Viseu - Portugal

[ssantos@esev.ipv.pt](mailto:ssantos@esev.ipv.pt)

RECEBIDO: 15 de outubro de 2018

ACEITE: 05 de dezembro de 2018

## RESUMO

**Introdução:** Na atualidade as organizações têm necessidades e enfrentam os desafios de comunicação em língua estrangeira falada ou com recurso a meios digitais.

**Objetivos:** Perceber o papel das línguas estrangeiras nos departamentos de comunicação das organizações nacionais e internacionais. Analisar a diversidade de línguas usadas nas empresas; Compreender em que meios, canais e ações são mais usadas as línguas estrangeiras; Aferir o nível de conhecimento das línguas; Perceber os objetivos da utilização das línguas sob a perspectiva dos profissionais de comunicação.

**Métodos:** O estudo tem por base uma metodologia quantitativa, usando como método de recolha de dados a aplicação de questionário por inquérito a profissionais dos departamentos de comunicação de empresas nacionais e internacionais.

**Resultados:** Os profissionais de comunicação utilizam na sua maioria regulamente a língua inglesa nas empresas, nomeadamente em comunicação digital (redes sociais, site e newsletter), conversas telefónicas, reuniões, eventos e negócios empresariais.

**Conclusões:** O estudo traz contribuições para a academia e para o mundo empresarial, na medida em que permite auferir as competências e perfis dos profissionais de comunicação fundamentais para fazer face à competitividade do mundo organizacional atual.

**Palavras-Chave:** línguas estrangeiras, comunicação organizacional, profissionais de comunicação, empresas nacionais, empresas internacionais

## ABSTRACT

**Introduction:** At present, organizations have needs and face the challenges of communicating in a foreign language spoken or using digital means.

**Objectives:** To understand the role of foreign languages in the communication departments of national and international organizations. To analyze the diversity of languages used in the companies under study; To understand in what media, channels and actions foreign languages are most used; To assess the level of knowledge of languages. To understand the objectives of the use of languages from the perspective of communication professionals.

**Methodos:** The study is based on a quantitative methodology, using as a method of data collection the application of questionnaire by survey to professionals of the communication departments of national and international companies.

**Results:** Communication professionals use mostly English language in companies, namely in digital communication (social networks, website and newsletter), telephone conversations, meetings, events and business.

**Conclusions:** The study brings contributions to the academia and to the business world, in that it allows to gain the skills and profiles of the fundamental communication professionals to face the competitiveness of the current organizational world.

**Keywords:** foreign languages, organizational communication, communication professionals, national companies, international companies

## RESUMEN

**Introducción:** En la actualidad las organizaciones tienen necesidades y enfrentan los desafíos de comunicación en lengua extranjera hablada o con recursos digitales.

**Objetivos:** Percibir el papel de las lenguas extranjeras en los departamentos de comunicación de las organizaciones nacionales e internacionales. Analizar la diversidad de lenguas usadas en las empresas en estudio; Comprender en qué medios, canales y acciones son más usadas las lenguas extranjeras; Aferir el nivel de conocimiento de las lenguas; Percibir los objetivos de la utilización de las lenguas bajo la perspectiva de los profesionales de comunicación.

**Métodos:** El estudio se basa en una metodología cuantitativa, utilizando como método de recogida de datos la aplicación de cuestionario por encuesta a profesionales de los departamentos de comunicación de empresas nacionales e internacionales.

**Resultados:** Los profesionales de comunicación utilizan en su mayoría reguladamente el inglés en las empresas, en particular en comunicación digital (redes sociales, sitio y newsletter), conversaciones telefónicas, reuniones, eventos y negocios empresariales.

**Conclusiones:** El estudio aporta contribuciones a la academia y al mundo empresarial, en la medida en que permite obtener las competencias y perfiles de los profesionales de comunicación fundamentales para hacer frente a la competitividad del mundo organizacional actual.

**Palabras clave:** lenguas extranjeras, comunicación organizacional, profesionales de comunicación, empresas nacionales, empresas internacionales



## INTRODUÇÃO

A evolução das empresas e consequentemente da comunicação organizacional despoletou o desenvolvimento de investigações e pesquisas, na medida em que a sua complexidade crescente despertou o interesse cada vez maior da academia. Baker (2002) reconhece que todos os tipos de organizações têm necessidades e enfrentam os desafios de comunicação. O campo científico da comunicação organizacional é vasto e diversificado, sendo alvo de pesquisas sob diferentes perspectivas, desde a comunicação interna, comunicações formais e informais; comunicações públicas das organizações, inovação, aprendizagem, gestão de conflitos, tecnologias de comunicação (Baker, 2002). O presente estudo centra-se na questão do uso das línguas estrangeiras pelas empresas no que se refere às práticas de comunicação organizacional e relações públicas.

A globalização e a internacionalização das organizações implicaram que “várias questões fossem compartilhadas internacionalmente por organizações multinacionais, multiculturais e multilíngues levando à necessidade de as empresas adotarem uma língua estrangeira, o Inglês” (Kankaanranta e Salminen, 2013, p. 19). Por sua vez, o desenvolvimento da internet e a proliferação de canais no mundo online vieram complexificar e alterar os padrões de comunicação (Kankaanranta e Salminen, 2013), sendo o conhecimento de comunicação uma competência profissional fundamental no ambiente de negócios global dos nossos dias.

Vários são os autores que reconhecem a importância e o papel do domínio de línguas estrangeiras no mundo empresarial. Santos (2012) concorda que uma boa fluência oral, quer escrita, quer de leitura, que podem ser designados como capacidades comunicacionais, em diferentes línguas estrangeiras, torna-se imprescindível no mundo organizacional complexo e global dos nossos dias.

Assim, neste estudo importa perceber o papel das línguas estrangeiras nos departamentos de comunicação das organizações nacionais e internacionais a operar em Portugal. Pretende-se perceber quais são as línguas estrangeiras mais usadas nas empresas em estudo, assim como compreender em que meios, suportes, canais e ações são mais usadas as línguas estrangeiras. Por fim, pretende-se aferir o nível de conhecimento das línguas e perceber os objetivos da utilização das línguas sob o olhar dos profissionais de comunicação.

Este estudo é interdisciplinar, na medida em que convoca os estudos da comunicação e relações públicas, assim como as pesquisas da linguística aplicada.

## 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1.1. Comunicação organizacional e o uso das línguas estrangeiras

Amplio e abrangente, o conceito de comunicação organizacional diz respeito à forma como se processa a comunicação dentro das organizações envoltas “no seu contexto político, económico e social” (Kunsh, 2009, p. 54). De uma comunicação informal de 1920, a comunicação organizacional conheceu uma forte evolução e desenvolvimento para uma comunicação mais formal e complexa, acompanhando o ritmo de crescimento das empresas e organizações.

A comunicação desempenha um papel fundamental na vida e sucesso de uma organização, e grande parte do tempo é gasto em comunicação, pois “os gestores tradicionalmente passam a maior parte do tempo a comunicar de uma forma ou outra (reuniões, discussões face a face, memorandos, cartas, e-mails, relatórios, etc.)” (Baker, 2002, p. 1). A informação e a comunicação, sempre presentes nos processos organizacionais, revelam-se fundamentais para que as empresas enfrentem a complexidade e competitividade dos mercados e potencializem a sua ampliação e integração (Oliveira Cardoso, 2006).

Baker (2002) acrescenta que a comunicação pode variar consoante os diferentes níveis, processos mais formais ou informais, orientação (nível vertical, horizontal ou diagonal), tipos de públicos para os quais é direcionada (públicos internos ou externos), distinguindo, dessa forma, cinco níveis de comunicação organizacional: comunicação interpessoal, comunicação ao nível de grupo, comunicação no nível organizacional, comunicação no nível interorganizacional e comunicação em massa.

É através dos canais e suportes de comunicação usados nos diferentes e variados processos comunicacionais que “as organizações desenvolvem funções, tomam decisões e estabelecem contatos com clientes, fornecedores e parceiros” (Oliveira Cardoso, 2006, p.1125). Te’eni (2001) salienta que, muito importante para que não haja lacunas na transmissão de mensagens entre o emissor e o recetor, é a redução das diferenças na formação da informação e das distâncias entre emissor e recetor. A variedade linguística e de idiomas aproximam o emissor dos vários recetores. “Uma má comunicação pode ser maior quando a postura intercultural é maior, por causa do uso de línguas diferentes, padrões diferentes de uso linguagem (Larkey, 1996, cit in Te’eni, 2001, p. 289).

A competência linguística é fundamental num processo de comunicação eficaz (Silva, 2004). Marschan-Piekkaria, Welch e Wel (1999) no seu estudo, falam do poder da linguagem como facilitador ou barreira no processo de comunicação, salientando o efeito negativo de capacidades linguísticas limitadas, que podem ser geradoras de equívocos, mal-entendidos e de entropia no fluxo de informação. Os autores acrescentam que a “oferta de formação em línguas na empresa ajuda o fluxo de comunicação através de canais formais e, portanto, tendem a alinhar a estrutura baseada na linguagem com a estrutura formal.” (Marschan-Piekkaria, Welch e Wel, 1999, p. 436).

Têm sido desenvolvidos alguns estudos sobre a comunicação. A pesquisa de Te'eni (2001, p.251) visa conceber um novo modelo de comunicação organizacional, propondo um conjunto de estratégias de comunicação que visam reduzir a complexidade da comunicação através de um equilíbrio entre "relacionamento e ação, entre cognição e afeto, e entre mensagem e mídia". O trabalho de Baker (2002) resume as tendências históricas e a crescente importância da comunicação das empresas, abordando as perspectivas teóricas que estão na base do estudo da comunicação.

O uso da língua estrangeira nas organizações também tem sido alvo de pesquisa. Destacam-se dois projetos de pesquisa que foram desenvolvidos na Escandinávia, financiados pela academia da Finlândia, com vista a perceber o uso da linguagem nas práticas de operação de organizações. "O primeiro projeto (em 2000-2002) investigou a comunicação interna em empresas suecas e foi vital para a construção do conceito BELF. O segundo projeto (em 2006-2009) analisou o conhecimento da comunicação como know-how de negócios de profissionais que operam internacionalmente e permitiu uma maior elaboração do conceito" (Kankaanranta e Louhiala-Salminen, 2013, p. 24). A investigação de Kankaanranta e Louhiala-Salminen (2013) visava perceber quais eram os idiomas usados nas organizações de dois países nórdicos (Finlândia e Suécia), concluindo que o Inglês é a língua mais usada nas interações entre profissionais finlandeses e suecos, de vários níveis hierárquicos, no ambiente de trabalho, embora, as línguas maternas sejam, ainda, necessárias nas atividades diárias das organizações.

O estudo de Santos (2012) teve como objetivo efetuar uma abordagem crítica e reflexiva sobre a importância do domínio de línguas estrangeiras no mundo empresarial, concordando que uma boa fluência oral, quer escrita, quer de leitura, que podem ser designados como capacidades comunicacionais, em diferentes línguas estrangeiras, torna-se imprescindível.

### 1.2. Relações públicas, retórica e comunicação

Intimamente relacionadas nas suas práticas, a comunicação organizacional e relações públicas enquanto corpo de conhecimento científico, pertencem ao domínio científico das ciências da comunicação e das ciências sociais aplicadas, complementando-se em muitos dos seus objetivos e campos de ação (Kunsh, 2009). Kunsh (2009) refere que a comunicação organizacional trabalha as práticas comunicativas e as interações e processos de comunicação no seio organizacional. As relações públicas planeiam e têm como responsabilidade a gestão dos processos de comunicação no mundo organizacional, trabalhando as relações entre as várias empresas e instituições e os seus diferentes públicos internos e externos (Kunsh, 2003).

Os autores são unânimes ao considerar a perspectiva teórica retórica como a base dos estudos em relações públicas, na medida em que diz respeito à capacidade da organização para transmitir mensagens através da linguagem textual ou visual, estabelecendo diálogo, e criando relações (Heath, 1992; Toth & Heath, 1992; Toth, 1992). Deste modo, a retórica assume aqui um papel fundamental para compreender o uso da linguagem, tanto oral como escrita, nas ações de comunicação, quer no que se refere aos discursos e contactos pessoais, quer no que diz respeito aos meios impressos e online (Grunig & Hunt, 1984). A perspectiva retórica dá ênfase à produção de conteúdo linguístico e visual das mensagens, ao uso da linguagem nos textos e discursos tendo em vista alcançar os objetivos a que se propõem.

No âmbito de um paradigma cocriacional, de acordo com uma nova retórica, a retórica dialógica, a internet trouxe implicações para as relações entre as organizações e os públicos, assentes na produção de mensagens e no diálogo que se estabelece entre as organizações e os públicos nos ambientes online (Kent, 2001; 2011), designadamente nos websites e sobretudo nas redes sociais.

### 1.3. O profissional de relações públicas, os meios e suportes de comunicação e o uso da língua

Gonçalves (2010) no seu estudo sobre o estatuto epistemológico das relações públicas, refere o modelo dicotómico que integra o papel do profissional de relações públicas como gestor e como técnico de comunicação. Enquanto o gestor tem a função de pensar e conceber a estratégia de comunicação global, o técnico de comunicação implementa as decisões tomadas, sendo responsável pela escrita e produção de "conteúdos para diversos meios, gerir eventos ou a relação com os media (Gonçalves, 2010, p. 48).

São diversas as formas, bem como os meios e canais de comunicação organizacional e de relações públicas. Importa reter a atenção sobre os canais e meios que permitem a comunicação, a disseminação de informação e o diálogo, numa perspectiva de comunicação bidirecional.

Na sua obra de gestão de relações públicas, Grunig e Hunt (1984) abordam as técnicas de gestão de relações públicas, que usam a linguagem verbal. No âmbito das relações com os órgãos de comunicação social, os press-release são um meio muito utilizado para informar e comunicar com os públicos, designadamente com os jornalistas; as conferências de imprensa visam informar e permitem aos jornalistas questionar, tendo em vista uma cobertura mais efetiva do acontecimento ou da situação a comunicar. Os vídeos e filmes são um meio muito utilizado para diferentes fins, designadamente para informar os diferentes públicos: órgãos de comunicação social, colaboradores, clientes e potenciais clientes, comunidade em geral. Os discursos são uma prática comum que têm que ser preparados em função do objetivo a que se destinam, dependendo se é para comunicar com os media, acompanhar visitas, fazer apresentações públicas ou se é para sessões e reuniões de trabalho.

Dos meios muito utilizados pelos profissionais de relações públicas, salientam-se as brochuras informativas, as fichas técnicas e os emails diretos. A conceção de brochuras e fichas técnicas implicam a produção de conteúdos detalhados e específicos. As

newsletters, jornais da empresa e revistas visam apresentar informação especial para audiências específicas. As apresentações multimédia “são dos sistemas mais usados para uma comunicação pública” (Grunig e Hunt, 1984, p. 481). Os eventos, que podem incluir exposições, apresentações multimédia, open day, passeios, reuniões, são técnicas de relações públicas básicas. Os relatórios anuais e a informação financeira são muito usados nos programas de relações públicas financeiras.

Nos ambientes online, podemos encontrar diferentes canais e meios que possibilitam quer uma comunicação unidirecional, quer bidirecional, designadamente websites, blogs e comunidades virtuais, newsgroups, salas de chat, emails, entre outros (Litvin, Goldsmith, & Pan, 2008).

Silverstone (1999) refere que os media fazem parte da experiência, e, revisitando os contributos de McLuhan, este autor salienta que os media são uma linguagem, na medida em que fornecem textos e representações para interpretar. A utilização de uma linguagem retórica permite aos media criar significados, atrair a atenção e envolver os públicos.

Baker (2002) refere que o campo da comunicação organizacional engloba comunicações formais e informais, assim como práticas internas de comunicação organizacional, destacando boletins informativos, apresentações, comunicações, direção de trabalho, avaliações de desempenho, reuniões e comunicação digital.

Te’eni (2001) no seu trabalho aborda a teoria da riqueza dos media, que defende que uma das características da riqueza dos meios, para além da interatividade que eles possam permitir, da variedade de canais que podem ser usados, está relacionada com a possibilidade de transmissão da informação em vários idiomas linguísticos. Trata-se da capacidade material de um meio transmitir certos tipos de informações.

## 2. MÉTODOS

Este estudo exploratório tem como objetivo compreender o papel das línguas estrangeiras nos departamentos de comunicação das organizações nacionais e internacionais.

A pesquisa empírica tem por base uma metodologia de cariz quantitativo. A amostra é constituída por profissionais de comunicação que colaboram em empresas nacionais e internacionais nos distritos de Aveiro, Braga, Coimbra, Guarda, Leiria, Lisboa, Porto e Viseu.

A questão de investigação que conduz este estudo é: Quais os instrumentos de comunicação mais utilizados pelos profissionais de comunicação e em que línguas? Existindo um maior enfoque do estudo nas línguas inglesa e francesa, que são por norma, as ensinadas em vários níveis de ensino na educação escolar em Portugal. De forma a dar resposta a este problema, foram recolhidos dados através de questionários junto de diversos profissionais de comunicação.

### 2.1 Amostra

Como podemos observar na tabela 1, os inquiridos são na sua maioria (50,9%) utilizadores independentes da língua inglesa. No entanto, em relação à língua francesa, os respondentes são utilizadores elementares (59,6%) ou não sabem a língua (17,5%). Apenas 7% dos inquiridos são utilizadores proficientes da mesma. Os profissionais de comunicação inquiridos possuem como habilitações maioritariamente licenciatura (56,1%) e mestrado (33,3%). As áreas de formação destes profissionais é essencialmente comunicação e marketing, existindo alguns profissionais também formados em informática e economia e gestão.

**Tabela 1-** Nível de conhecimentos da língua inglesa e francesa por habilitações académicas

	Inglês			Francês			
	A	B	C	A	B	C	N.S
12º ano ou inferior	0,0%	66,7%	33,3%	66,7%	0,0%	33,3%	0,0%
Licenciatura	6,3%	50,0%	43,8%	59,4%	15,6%	6,3%	18,8%
Pós-graduação	0,0%	0,0%	100,0%	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%
Mestrado/MBA	0,0%	57,9%	42,1%	63,2%	10,5%	5,3%	21,1%
Doutoramento	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%
Total	3,5%	50,9%	45,6%	59,6%	15,8%	7,0%	17,5%

**Legenda:** A- Utilizador elementar; B – Utilizador independente; C – utilizador proficiente; N.S – Não sabe a língua.

A nível das empresas nas quais os profissionais colaboram, estas são essencialmente PME’s (59,6%) (conforme tabela 2), à semelhança da constituição do tecido empresarial português que é na sua maioria também PME’s. Por outro lado, estas empresas são, na grande generalidade (86%) empresas nacionais, o que mostra a importância das línguas no tecido empresarial nacional.

Por outro lado, pode-se perceber que tanto nas microempresas como PME's e grandes empresas predomina o inglês mas também é bastante utilizado o francês.

**Tabela 2 – Caracterização das empresas**

		Nacional	Internacional	Total	Inglês	Francês
Micro	Freq.	8	0	8	7	5
	%	16,3%	0,0%	14,0%	18,9%	26,3%
PME	Freq.	31	3	34	22	11
	%	63,3%	37,5%	59,6%	59,5%	57,9%
Grande	Freq.	10	5	15	8	3
	%	20,4%	62,5%	26,3%	21,6%	15,8%
Total	Freq.	49	8	57	37	19
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100%	100%

As empresas analisadas neste estudo, operam no distrito de Lisboa, Aveiro, Porto e ainda com menor expressão Braga, Coimbra, Guarda, Leiria e Viseu.

Estas empresas fazem negócios com países como: França, Espanha, Itália, Reino Unido, EUA, Suíça, Brasil, Angola, Holanda, Polónia, entre outros.

As empresas representam várias áreas de negócio como: energia, educação, eventos, hotelaria, moda, entidades culturais, saúde, *software*, entre outras.

## 2.2 Recolha de dados

Os dados foram recolhidos com base num questionário, que permitisse:

- aferir o nível de conhecimento de diversas línguas;
- compreender em que meios, canais e ações são mais usadas as línguas estrangeiras;
- objetivos da utilização das línguas sob a perspetiva dos profissionais de comunicação.

A recolha de dados foi realizada a partir da aplicação informática *online Google Docs*. Esta ferramenta foi a escolhida por ser de fácil utilização tanto para o investigador como para o utilizador.

O questionário foi dividido em 6 partes: 1) indicação de ser ou não profissional de comunicação; 2) frequência de utilização de diversas línguas estrangeiras; 3) meios/instrumentos e frequência de utilização a língua inglesa e francesa; 4) países com que as empresas têm contacto; 5) Caracterização do respondente: nível de conhecimento de línguas, habilitações e área de estudo; 6) Caracterização da empresa: área de negócio, dimensão, tipo de empresa e área geográfica. Foram usadas respostas maioritariamente fechadas (opção em escala de *Likert* de 5 pontos).

## 2.3 Procedimentos

O questionário foi construído com base na adaptação dos estudos de Vandermeeren (2005) à língua inglesa em francesa (a autora utiliza a língua alemã). Foram respeitados os procedimentos éticos e legais aplicados em estudos semelhantes. A confidencialidade e anonimato dos dados foi também garantida. Este foi divulgado através de contactos pessoais e das redes sociais atingindo assim um conjunto de profissionais da área da comunicação ou similares, ou seja, foi utilizada uma amostra por conveniência.

Foram consideradas todas as respostas recebidas de 1 a 30 de setembro de 2018. No total foram recolhidas 81 respostas das quais 57 foram consideradas válidas. As respostas de profissionais que não trabalhavam na área da comunicação/marketing não foram consideradas.

A análise dados foi realizada com recurso ao programa SPSS versão 25, utilizando técnicas de análise descritiva univariada e bivariada.

## 3. RESULTADOS

A tabela 3 mostra que os profissionais de comunicação utilizam na sua maioria regularmente, bastantes vezes ou até mesmo todos os dias (19,3%) a língua inglesa nas empresas. Por sua vez, a maior parte dos profissionais nunca utiliza (56,1%) ou apenas algumas vezes (uma ou duas vezes por ano – 15,8%) a língua francesa. A língua espanhola é também utilizada algumas vezes, regularmente e bastantes vezes, sendo mais utilizada que a língua francesa e alemã. Esta última é apenas utilizada (diariamente) por 5 profissionais. Os profissionais indicaram ainda a utilização pontual de outras línguas como o italiano e árabe.

**Tabela 3 – Utilização de línguas estrangeiras em empresas**

Línguas	Inglês		Francês		Espanhol		Alemão		Outras	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Nunca (Nenhuma vez)	4	7,0	32	56,1	12	21,1	44	77,2	47	82,5
Algumas vezes (uma ou duas vezes por ano)	5	8,8	9	15,8	12	21,1	0	0,0	2	3,5
Regularmente (algumas vezes por ano)	17	29,8	8	14,0	11	19,3	8	14,0	2	3,5
Bastantes vezes (várias vezes por mês)	20	35,1	7	12,3	18	31,6	0	0,0	1	1,8
Sempre (Todos os dias)	11	19,3	1	1,8	4	7,0	5	8,8	5	8,8
Total	57	100	57	100	57	100	57	100	57	100

A língua inglesa é utilizada pela maioria dos profissionais de comunicação através dos vários instrumentos. É de destacar a sua utilização diária em comunicação digital (redes sociais, site e newsletter) em 26,3% das empresas, seguido do telefone (19,3%), de negócios empresariais, meios de comunicação e comunicação audiovisual (14%) o que evidencia a importância crescente desta língua. Por outro lado, é também utilizada bastantes vezes ou regularmente em comunicação interpessoal (reuniões, conferências) com mais de 50% e regularmente em eventos (42,1%). Na comunicação escrita (cartas, relatórios e memorandos) é utilizada também bastantes vezes. A utilização é mais baixa nos meios de comunicação (televisão, rádio e imprensa) com 36,8% de não utilização uma vez que a utilização destes meios tem custos elevados para as empresas que são na maioria PME's.

**Tabela 4 – Utilização por instrumento de comunicação: Inglês**

	Telefone (%)	N. E (%)	M.C (%)	C.I (%)	C.E (%)	Eventos (%)	C.A (%)	C.D (%)
Nunca (Nenhuma vez)	19,3	29,8	36,8	22,8	17,5	26,3	26,3	14,0
Algumas vezes (uma ou duas vezes por ano)	24,6	17,5	12,3	14,0	15,8	14,0	14,0	14,0
Regularmente (algumas vezes por ano)	15,8	17,5	22,8	35,1	21,1	42,1	21,1	22,8
Bastantes vezes (várias vezes por mês)	21,1	21,1	14,0	19,3	31,6	8,8	24,6	22,8
Sempre (Todos os dias)	19,3	14,0	14,0	8,8	14,0	8,8	14,0	26,3
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

**Legenda:** N.E – Negócios empresariais; M.C - Meios de Comunicação; C.I - Comunicação Interpessoal; C. E – Comunicação escrita; C.A – Comunicação Audiovisual; C.D - Comunicação Digital.

Como referido anteriormente, a língua francesa não é muito utilizada pelos profissionais de comunicação (cerca de 70% nunca utiliza). No entanto, os profissionais que utilizam a língua francesa é essencialmente para as comunicações via telefone que são realizadas algumas vezes (15,8%) ou bastantes vezes (10,5%). Além disso, esta língua também é utilizada algumas vezes (cerca de 12%) para comunicação interpessoal (conferências, workshops, reuniões) e regularmente (algumas vezes por ano) para negócios empresariais (12,3%). Só um número reduzido de profissionais (cerca de 2 a 3%) é que utiliza diariamente, com exceção da comunicação digital (redes sociais, site, newsletter) que 5% dos profissionais utiliza diariamente o francês para comunicar.

**Tabela 5 - Utilização por instrumento de comunicação: Francês**

	Telefone (%)	N.E (%)	M.C(%)	C.I(%)	C.E(%)	C.A(%)	Eventos (%)	C.D(%)
Nunca (Nenhuma vez)	66,7	70,2	75,4	71,9	70,2	77,2	73,7	71,9
Algumas vezes (uma ou duas vezes por ano)	15,8	10,5	8,8	12,3	12,3	12,3	12,3	12,3
Regularmente (algumas vezes por ano)	5,3	12,3	7,0	10,5	7,0	3,5	8,8	7,0
Bastantes vezes (várias vezes por mês)	10,5	5,3	5,3	3,5	8,8	5,3	3,5	3,5
Sempre (Todos os dias)	1,8	1,8	3,5	1,8	1,8	1,8	1,8	5,3
Total	100	100	100	100	100,0	100	100	100

**Legenda:** N.E – Negócios empresariais; M.C - Meios de Comunicação; C.I - Comunicação Interpessoal; C. E – Comunicação escrita; C.A – Comunicação Audiovisual; C.D - Comunicação Digital.

#### 4. DISCUSSÃO

Através da análise de dados podemos perceber que a maioria dos profissionais de comunicação é utilizador independente da língua inglesa e utiliza regularmente, muitas vezes ou até diariamente na comunicação da empresa.

Por outro lado, existem também profissionais com conhecimentos da língua francesa, sendo utilizada pontualmente, apenas algumas vezes por ano. A língua espanhola começa também a ser relevante no contexto nacional sendo utilizada regularmente.

Estes profissionais são licenciados ou mestres em áreas da comunicação e marketing e colaboram essencialmente em PME's.

Com o desenvolvimento da internet, da globalização e avanço das tecnologias de informação, os padrões de comunicação foram alterados (Kankaanranta e Salminen, 2013) e isto é demonstrado neste estudo, uma vez que os instrumentos de comunicação em inglês mais utilizados pelos profissionais desta área são de comunicação digital (redes sociais, site e newsletter), o que evidencia a importância da comunicação no mundo online e no diálogo entre organizações e público, tal como referido por Kent, (2001; 2011).

Também no contacto por telefone, na comunicação interpessoal (reuniões, conferências), comunicação escrita e eventos é utilizada bastantes vezes ou regularmente a língua inglesa, tal como mostra Baker (2002), "os gestores tradicionalmente passam a maior parte do tempo a comunicar de várias formas (reuniões, discussões face a face, memorandos, cartas, e-mails, relatórios, etc.)". Neste estudo é demonstrado que não só os gestores mas também os profissionais de comunicação utilizam regularmente estes instrumentos em língua inglesa para comunicar.

Os meios de comunicação e comunicação audiovisual são também muito utilizados na língua inglesa para informar colaboradores, clientes, comunicação social e a comunidade, tal como referem Grunig e Hunt (1984, p. 481) as apresentações multimédia "são dos sistemas mais usados para uma comunicação pública".

A utilização é mais baixa nos meios de comunicação (televisão, rádio e imprensa) uma vez que a utilização destes meios tem custos elevados para as empresas que são na maioria PME's, mas também faz parte das atividades destes profissionais criar conteúdos para estes meios ou gerir as relações com os media (Gonçalves, 2010).

Por sua vez, a língua francesa não é muito utilizada pelos profissionais de comunicação, no entanto, os profissionais que a utilizam é essencialmente para comunicações telefónicas e comunicação interpessoal (conferências, workshops, reuniões).

Como se pode perceber através deste estudo e à semelhança do que evidencia Silva (2004), as competências linguísticas são fundamentais no processo de comunicação sendo por isso utilizadas pelos vários profissionais da área.

#### CONCLUSÕES

Para o sucesso das organizações é necessária uma aposta constante na comunicação, ou seja, a maior parte do tempo é investido na mesma (Baker, 2002). Por isso, os profissionais desta área, além de ter competências na criação e gestão de conteúdos de comunicação em vários instrumentos enquanto elemento integrante do know-how dos negócios (Kankaanranta e Louhiala-Salminen, 2013) devem possuir as competências linguísticas adequadas. Este estudo evidenciou que a maior parte dos profissionais de comunicação possui competências a nível da língua inglesa mas também de outras línguas (francês, espanhol, alemão). Quando estas capacidades linguísticas são limitadas dão origem a equívocos e mal-entendidos (Piekkaria, Welch e Wel, 1999).

Com a globalização, internacionalização e avanços na internet, a língua inglesa tornou-se fundamental em todas as organizações (Kankaanranta e Salminen, 2013) o que é demonstrado neste estudo pela utilização variada e rica de instrumentos nesta língua, tal como defende Te'eni (2001), por profissionais de comunicação, com destaque para comunicação digital.

Os profissionais de comunicação utilizam na sua maioria regularmente a língua inglesa nas empresas, nomeadamente em comunicação digital (redes sociais, site e newsletter), conversas telefónicas, reuniões, eventos e negócios empresariais.

No entanto, a maior parte dos profissionais nunca utiliza ou utiliza apenas algumas vezes (uma ou duas vezes por ano, a língua francesa). Estes profissionais utilizam a língua para comunicações via telefone, para comunicação interpessoal (conferências, workshops, reuniões) e negócios empresariais.

Em conclusão, este estudo demonstra a relevância da utilização dos instrumentos de comunicação em diversas línguas para a transmissão de informação e diálogo com os *stakeholders*, numa perspetiva de comunicação bidirecional, fundamental para a criação de relações (Toth & Heath, 1992) e desenvolvimento da comunicação organizacional nas empresas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baker, K. A. (2002). *Organizational communication*. Retrieved June, 7, 2009.
- Gonçalves, G. (2010). *Introdução à teoria das Relações públicas*. Porto: Porto Editora.
- Grunig, J. E., & Hunt, T. (1984). *Managing public relations*. New York: Holt, Rinehart and Winston New York.

- Heath, R. L. (1992). The wrangle in the marketplace: A rhetorical perspective of public relations. In Toth, E.L.& Heath, R.L., *Rhetorical and critical approaches to public relations* (pp. 17–36). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kankaanranta, M., & Salminen, L. L. (2013). " What language does global business speak?"-The concept and development of BELF. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, (26), 17-34.
- Kent, M. L. (2001). Managerial rhetoric as the metaphor for the World Wide Web. *Critical Studies in Media Communication*, 18(3), 359–375.
- Kent, M. L. (2011). Public Relations Rhetoric: Criticism, Dialogue, and the Long Now. *Management Communication Quarterly*, 25(3), 550–559.
- Kunsch, M. M. K. (2003). *Planejamento de relações públicas na comunicação integrada*. Summus editorial.
- Kunsch, M. M. K. (2009). Relações públicas e comunicação organizacional: das práticas à institucionalização acadêmica. *Organicom*, 6(10-11), 49-56.
- Marschan-Piekkari, R., Welch, D., & Welch, L. (1999). In the shadow: The impact of language on structure, power and communication in the multinational. *International Business Review*, 8(4), 421-440.
- Oliveira Cardoso, O. (2006). Comunicação empresarial versus comunicação organizacional: novos desafios teóricos. *Revista de Administração Pública*, 40(6), 1123-1144.
- Santos, M. P. (2012). Importância do domínio de línguas estrangeiras pelos profissionais de Secretariado Executivo para atuação no mercado de trabalho em tempos de globalização: uma abordagem crítico-reflexiva. *Revista de Gestão e Secretariado*, 3(1), 94-108.
- Silva, V. L. T. (2004). Competência comunicativa em língua estrangeira (Que conceito é esse?). *Revista Soletras*, (8), 7-17.
- Silverstone, R. (1999). *Why study the media?* Sage Publications Ltd.
- Te'eni, D. (2001). A cognitive-affective model of organizational communication for designing IT. *MIS quarterly*, 25(2), 251-312.
- Toth, E. L. (1992). The case for pluralistic studies of public relations: Rhetorical, critical, and systems perspectives. In Toth, E.L.& Heath, R.L., *Rhetorical and critical approaches to public relations* (pp. 3–16). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Toth, E. L., & Heath, R. L. (1992). *Rhetorical and critical approaches to Public Relations*. Lawrence Erlbaum.
- Vandermeeren, S. (2005). Foreign language need of business firms. In M. Long (Ed.), *Second Language Needs Analysis* (Cambridge Applied Linguistics, pp. 159-181). Cambridge: Cambridge University Press.





Millenium, 2 (ed espec nº4), 41-52.

pt

**COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS REQUERIDAS PELOS EMPREGADORES PORTUGUESES NOS ÚLTIMOS 40 ANOS: O CASO DOS PROFISSIONAIS DE SECRETARIADO**

**LINGUISTIC SKILLS REQUIRED BY PORTUGUESE EMPLOYERS IN THE PAST 40 YEARS: THE CASE OF OFFICE MANAGEMENT PROFESSIONALS**

**COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS REQUERIDAS POR LOS EMPLEADORES PORTUGUESES EN LOS ÚLTIMOS 40 AÑOS: EL CASO DE LOS PROFESIONALES DE SECRETARIADO**

*Sílvia Ribeiro<sup>1</sup>*

*Ana Rita Calvão<sup>1</sup>*

*Anabela Valente Simões<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> Universidade de Aveiro, Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda, Águeda, Portugal

Sílvia Ribeiro - sribeiro@ua.pt | Ana Rita Calvão - arc@ua.pt | Anabela Valente Simões - anabela.simões@ua.pt



**Autor Correspondente**

*Anabela Valente Simões*

Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda

Rua Comandante Pinho e Freitas, nº 28

3750 – 127 Águeda

anabela.simões@ua.pt

RECEBIDO: 25 de julho 2018

ACEITE: 01 de novembro de 2018

## RESUMO

**Introdução:** Com a internacionalização e a globalização, as competências em línguas são cada vez mais úteis no mercado laboral, sobretudo em funções com relações com outros mercados, como é o caso do secretariado/apoio à gestão.

**Objetivos:** Identificar e analisar as competências linguísticas solicitadas em anúncios de emprego para profissionais de secretariado/apoio à gestão.

**Métodos:** Estudo de 844 anúncios de emprego, para secretariado/apoio à gestão, publicados no *Jornal Expresso* (1978-2018), em março. Analisaram-se os eventuais requisitos relativos a competências linguísticas presentes em cada anúncio. Estudaram-se os dados globalmente e em termos de evolução temporal.

**Resultados:** 78,8% dos anúncios analisados têm requisitos de línguas, dominando aqueles em que se pedem duas línguas. As línguas estrangeiras mais requeridas são o Inglês e o Francês. Em 67,2% das referências há menção explícita à oralidade/escrita. Há grande diversidade de formulações referentes ao nível de proficiência procurado, prevalecendo os pedidos de “Domínio” para o Inglês, Francês e Alemão e de “Conhecimentos/conhecimentos satisfatórios” para o Espanhol.

**Conclusões:** As competências linguísticas são fundamentais para os profissionais de secretariado/apoio à gestão. Estes devem ter bons conhecimentos na língua materna e em pelo menos duas línguas estrangeiras, nas quais devem revelar bons níveis de proficiência.

**Palavras-chave:** Línguas; anúncios de emprego; competências; secretariado/apoio à gestão

## ABSTRACT

**Introduction:** With internationalisation and globalisation, language skills are increasingly useful in today's labour market, especially in functions that require contacts with other markets, such as secretarial/management support positions.

**Objectives:** Identify and analyse the language skills required in job advertisements for secretarial/office management professionals.

**Methods:** Study of 844 job advertisements for secretarial/office management positions, published in the newspaper *Jornal Expresso* (1978-2018), in March. Possible requirements for language skills used in each advertisement were examined. The collected data were studied globally and in terms of temporal evolution.

**Results:** 78.8% of the analysed advertisements have language requirements, predominating those in which two languages are requested. The most requested foreign languages are English and French. In 67.2% of the references, there is an explicit mention of oral/written competencies. There is a great diversity of formulations referring to the level of proficiency sought, prevailing the requests for “mastery” in the cases of English, French and German, and “knowledge/satisfactory knowledge” for Spanish.

**Conclusions:** Language skills are essential for secretarial/office management professionals. They must have a good knowledge of their mother tongue, as well as of at least two foreign languages in which they must demonstrate good levels of proficiency.

**Keywords:** Languages; job advertisements; skills; secretarial/office management positions

## RESUMEN

**Introducción:** Con la internacionalización y la globalización, las competencias en lenguas son cada vez más útiles en el mercado laboral, sobre todo en funciones que implican contacto con otros mercados, como es el caso del secretariado/apoyo a la gestión.

**Objetivos:** Identificar y analizar las competencias lingüísticas solicitadas en anuncios de empleo para profesionales de secretariado/apoyo a la gestión.

**Métodos:** Estudio de 844 anuncios de empleo para secretariado/ apoyo a la gestión, publicados en el periódico *Jornal Expresso* (1978-2018), en marzo. Se analizaron los posibles requisitos relativos a las competencias lingüísticas utilizadas en cada anuncio. Se estudiaron los datos globalmente y en términos de evolución temporal.

**Resultados:** 78.8% de los anuncios analizados tienen requisitos de idiomas, dominando aquellos en que se solicitan dos lenguas. Las lenguas extranjeras más requeridas son el inglés y el francés. En el 67.2% de las referencias hay mención explícita a la oralidad/escritura. Hay una gran diversidad de formulaciones referentes al nivel de competencia buscado, prevaleciendo las solicitudes de “dominio” para el inglés, francés y alemán y de “conocimientos/conocimientos satisfactorios” para el español.

**Conclusiones:** Las competencias lingüísticas son fundamentales para los profesionales de secretariado y apoyo a la gestión. Estos deben tener buenos conocimientos en la lengua materna y, por lo menos, en dos lenguas extranjeras, en las que deben revelar buenos niveles de competencia.

**Palabras clave:** Lenguas; anuncios de empleo; competencias; secretariado/apoyo a la gestión

## INTRODUÇÃO

Em Portugal, nas últimas quatro décadas e meia, ocorreram profundas mudanças sociais, com reflexos em praticamente todas as áreas de atividade e em todas as geografias. A transição para o regime democrático, em 1974, e a maior abertura ao exterior por ela propiciada foram acompanhadas de significativas alterações no que concerne, entre outros aspetos, ao acesso à formação e às características do mercado laboral, nomeadamente, por um lado, com taxas de escolarização cada vez mais elevadas e com uma assumida universalidade de acesso à educação e, por outro lado, com a maior presença de mulheres no tecido produtivo ativo, a crescente terceirização, a informatização e a cada vez maior internacionalização da economia portuguesa (Barreto, 2015). A entrada para a então Comunidade Económica Europeia (CEE), em 1986, assumiu-se, neste contexto, como marco incontornável na mutação da sociedade portuguesa, com reflexos não apenas no âmbito político e económico, mas também aos níveis social e cultural (Rosa & Chitas, 2013).

Assente num mosaico de culturas, que pretende manter e proteger, a União Europeia (UE) tem desenvolvido políticas que fomentam o plurilinguismo, visando a capacitação de cidadãos ativos aos níveis cívico, cultural, político e profissional, de modo a garantir não apenas a diversidade cultural própria do projeto europeu, mas também a assegurar o crescente sucesso da sua economia. Neste contexto, e com mercados cada vez mais globais e interdependentes, em Portugal, assim como em toda a UE, os empregadores valorizam crescentemente as competências linguísticas, privilegiando a contratação de indivíduos plurilingues, capazes de assegurar contactos com outros mercados.

Nesta relação com múltiplos parceiros organizacionais, independentemente da sua geografia, os profissionais de secretariado/apoio à gestão têm um papel fulcral, sendo que, por isso, se associam, com muita frequência, as competências linguísticas ao seu perfil-tipo (Rankin & Shumack, 2017). Importa, no entanto, inclusivamente para facilitar a capacitação dos futuros profissionais destas áreas, compreender efetivamente o que, em termos de competências linguísticas, deles esperam os empregadores portugueses.

Neste contexto, e de modo a ter uma noção minuciosa – ancorada na realidade do mercado laboral português – das responsabilidades próprias dos profissionais de secretariado/apoio à gestão e do perfil de competências que lhes é exigido, iniciou-se em 2015, na Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda da Universidade de Aveiro, um projeto que visa a caracterização do perfil dos profissionais de secretariado/apoio à gestão. Os primeiros resultados indiciam que estes profissionais devem reunir competências técnicas e transversais que lhes permitam assegurar uma multiplicidade de tarefas, nomeadamente no que concerne ao relacionamento com mercados de língua estrangeira (Calvão, Simões, & Dimas, 2016; Ribeiro, Calvão, & Simões, 2018).

Por isso e porque, como acima se referiu, o nosso país se alterou substancialmente nas últimas décadas, visa-se, com este trabalho, analisar o modo como nos anúncios de emprego para os profissionais de secretariado/apoio à gestão publicados nos últimos 41 anos em Portugal estão presentes os requisitos ao nível das línguas. Mais especificamente, partindo da análise de anúncios de emprego para profissionais destas áreas publicados no *Jornal Expresso*, no mês de março, entre 1978 e 2018, pretende-se verificar a evolução dos requisitos em termos de competências linguísticas em sete profissões (Administrativo(a), Correspondente, Datilógrafo(a), Escriturário(a), Rececionista, Secretário(a), Secretário(a) de direção), aferindo (i) o número de línguas solicitadas em cada anúncio e (ii) quais as línguas mais comumente pedidas, verificando se (iii) os empregadores indicam estas competências como requisito obrigatório ou preferencial e se (iv) dão preferência à oralidade ou à escrita e, por fim, (v) caracterizando o modo como os empregadores explicitam os seus requisitos a este respeito, nomeadamente no que concerne aos níveis de proficiência.

## 1. LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA PRÁTICA PROFISSIONAL: DAS POLÍTICAS INTERNACIONAIS ÀS NECESSIDADES DOS PROFISSIONAIS DE SECRETARIADO

Desde meados da década de 60 do século XX que vários estudiosos se têm debruçado sobre a relação entre as línguas e a economia. Independentemente da natureza destes estudos e do âmbito de aplicação dos mesmos, têm permitido confirmar que o conhecimento de línguas estrangeiras tem vantagens não apenas para os indivíduos que possuem estas competências, mas também para as empresas e para os países onde estas atuam. As línguas são, assim, percecionadas como capital humano, como veículo de transmissão de valores e como um ativo com valor geoestratégico (Reto *et al.*, 2012).

As competências linguísticas, para além de estarem associadas a vantagens no que concerne ao nível da remuneração auferida, são um fator que propicia um mais fácil acesso ao emprego, que encurta eventuais períodos de desemprego e que reduz as probabilidades de despedimento dos cidadãos. As competências em línguas são, assim, para vários autores, entendidas como um investimento rentável tanto para os indivíduos, quanto para as empresas (Dubois, LeBlanc, & Beaudin, 2006).

Estudos levados a cabo ao nível europeu nas últimas décadas, nomeadamente o estudo ELAN - *Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*, publicado em 2006 (Hagen *et al.*, 2006), confirmaram precisamente que as barreiras linguísticas conduzem à perda de negócios e que as insuficiências ao nível das competências linguísticas podem ser não apenas prejudiciais para os indivíduos, pois funcionam como um entrave à entrada no mercado de trabalho, mas também para as empresas, sobretudo quando procuram vender os seus produtos/serviços no mercado global.

Ciente da importância das línguas, a UE tem uma posição de clara defesa do multilinguismo, enfatizando a importância da promoção da diversidade linguística e da consolidação de competências linguísticas por parte dos cidadãos, visto que estas são propiciadoras da mais fácil integração e progressão laboral e também do sucesso da economia da União e dos seus vários estados-membros (Conselho da União Europeia, 2014; European Commission, 2012). Neste contexto, já há quase duas décadas que a UE tem no terreno duas ferramentas de importância incontornável para o reforço das competências linguísticas dos cidadãos: o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) e o Portefólio Europeu de Línguas, lançados em 2001. O QECRL, com utilização regular ao nível dos sistemas de ensino da maior parte dos países da UE, tem contribuído para uma maior capacitação dos cidadãos no que respeita ao domínio de línguas estrangeiras (Broek & van den Ende, 2013).

Em Portugal, segundo os dados do Instituto Nacional de Estatística (Oliveira, Pacheco, Neves, & Lima, 2017), a trajetória relativa às competências em línguas estrangeiras parece apontar no sentido da cada vez maior capacitação dos cidadãos. Efetivamente, de acordo com esta fonte, entre 2007 e 2016 assistiu-se a um progresso significativo a este nível, dado que se passou de uma taxa de 52,0%, em 2007, para uma taxa de 71,8% de adultos (18-64 anos) que, em 2016, afirmavam conhecer pelo menos uma língua estrangeira.

Estas competências são cada vez mais valorizadas pelos cidadãos e pelos empregadores em Portugal, surgindo, no estudo de Vieira e Marques (2014), entre as 10 competências mais valorizadas pelos empregadores nos anos seguintes (27,6% dos empregadores inquiridos neste estudo valorizam as competências linguísticas, surgindo estas no 8.º lugar numa lista de 21 competências).

Estudos recentes visando a caracterização do perfil dos profissionais de secretariado destacam precisamente o domínio de línguas como um dos desafios mais prementes para estes trabalhadores, sobretudo fruto da globalização e das necessidades de contactos internacionais a ela associados (Tuorinsuo-Byman, 2008; Zarrága, Araluze, & Erviti, 2015).

Assim, considerando que as profissões associadas ao secretariado têm sofrido uma clara evolução nas últimas décadas, inclusivamente no que concerne às designações das profissões (Borges, 2015; Moura, 2008) e tendo em conta todas as alterações político-económicas e socioculturais registadas na sociedade portuguesa no pós 25 de abril, nomeadamente fruto da integração na UE e da maior abertura ao estrangeiro, é importante perceber se, na perspetiva dos empregadores, os requisitos associados ao domínio de línguas têm sido percecionados, ou não, como uma competência de relevo para os profissionais de secretariado/apoio à gestão.

## 2. MÉTODOS

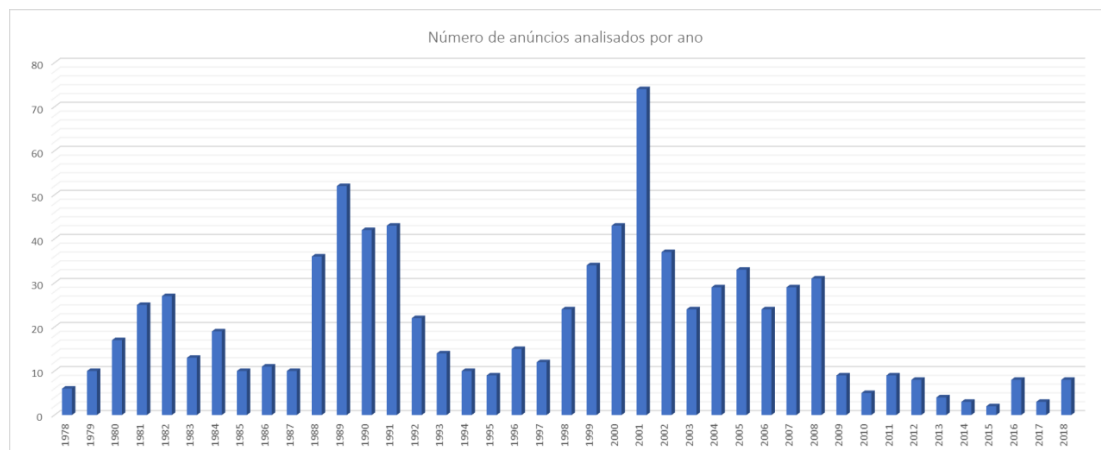
Este trabalho ancora-se na análise de 844 anúncios de emprego publicados em Portugal, no *Jornal Expresso*, entre 1978 e 2018. Optou-se por este órgão de comunicação social, por um lado, porque é uma publicação cuja origem é muito próxima, em termos temporais, do início da democracia portuguesa, pelo que a sua análise permite acompanhar a evolução do país durante estas últimas quatro décadas e meia e, por outro, porque esta publicação é, segundo o Anuário da Comunicação 2014-2015 (Cardoso, Mendonça, & Paisana, 2016), o semanário com maior quota de mercado no país. Apenas a partir de 1978 se registou a presença continuada de uma secção específica dedicada à publicação de anúncios de emprego, pelo que se iniciou a coleta de dados para este trabalho precisamente nesse ano. Para cada ano, foram tidos em conta os anúncios publicados no mês de março, dado que este período tem taxas de recrutamento importantes (Pôle-Emploi, 2018; Smith, 2013).

Recolheram-se anúncios para sete profissões, habitualmente enquadradas no âmbito do secretariado/apoio à gestão: Administrativo(a), Correspondente, Datilógrafo(a), Escriturário(a), Rececionista, Secretário(a) e Secretário(a) de Direção. Analisou-se cada anúncio individualmente considerando os eventuais requisitos relativos a competências linguísticas.

### 2.1 Amostra

A amostra consiste nos 844 anúncios em que, nos anos em análise, durante o mês de março, se procuravam profissionais de secretariado/apoio à gestão. Registaram-se diferenças assinaláveis no volume de ofertas de trabalho para esta área publicadas ao longo do período em questão, havendo anos em que se recolheram menos de 10 anúncios (1978, 1995 e os anos de 2009 a 2018) e outros que permitiram a recolha de dezenas de anúncios. Os anos mais profícuos foram 2001 (74 ofertas), 1989 (52 ofertas) e 1991 e 2000 (43 ofertas) (cf. Gráfico 1).

**Gráfico 1 – Número de anúncios analisados por ano entre 1978 e 2018**

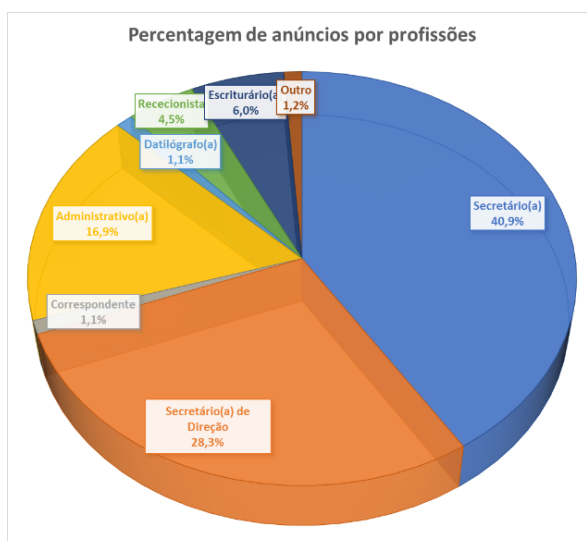


Os anos 2009-2018 revelam dados menos representativos da realidade, pois, dando conta apenas dos anúncios da versão impressa do *Jornal Expresso*, excluem os muitos anúncios que, neste período, foram publicados através da plataforma [www.ExpressoEmprego.pt](http://www.ExpressoEmprego.pt).

Como referido anteriormente, estes anúncios congregam as ofertas de emprego para sete profissões distintas: Administrativo(a), Correspondente, Datilógrafo(a), Escriturário(a), Rececionista, Secretário(a) e Secretário(a) de Direção. Foi definida ainda uma classe “Outros”, com anúncios para profissões que, embora enquadráveis no âmbito do secretariado/apoio à gestão em termos de funções a desempenhar, não têm designações coincidentes com as anteriormente mencionadas (ex.: Técnico Superior de 2.ª Classe).

As vagas mais frequentes são para Secretário(a) (40,9%), Secretário(a) de Direção (28,3%) e Administrativo(a) (16,9%), como se visualiza no Gráfico 2.

**Gráfico 2 – Percentagem de anúncios analisados por profissão**



## 2.2 Procedimentos

O tratamento dos dados incidiu em duas vertentes distintas: a análise global dos requisitos e a sua evolução temporal. Para cada anúncio da amostra registaram-se em tabelas dados relativos ao número de solicitações de competências em línguas, às línguas requeridas, à (eventual) distinção entre a oralidade e a escrita, ao carácter obrigatório ou preferencial destas solicitações, e, por fim, anotaram-se as formulações usadas nos anúncios para mencionar os níveis de proficiência procurados. Posteriormente, e dada a diversidade destas formulações, optou-se por padronizá-las através da utilização de códigos, conforme se explicita na Tabela 1.

Tabela 1 – Codificação das formulações usadas pelos empregadores para os níveis de proficiência

Código utilizado	Algumas formulações encontradas
C1	Conhecimentos, conhecimentos satisfatórios ...
C2	Bons, sólidos, fortes conhecimentos...
C3	Muito bons, profundos, ótimos conhecimentos
C4	Perfeito conhecimento; excelentes conhecimentos...
D1	Domínio, bom domínio...
D2	Domínio perfeito, completo, seguro...
F1	Fluência em/fluente em...
F2	Absoluta fluência; total fluência...
B	Bilingue
Concatenação de dois códigos. Por ex. FD2	Fluência e domínio perfeito em ...
R1	Capacidade de redação, boa capacidade de redação; facilidade de redação
R2	Muita facilidade de redação; muito boa capacidade de redação; Perfeita ...
1	Menção a uma dada língua, sem outras informações

Como o número de anúncios analisados não foi o mesmo em todos os anos, recorreu-se essencialmente às frequências relativas para explicar os resultados obtidos.

### 3. RESULTADOS

Na análise dos anúncios recolhidos foram tidas em conta diversas variáveis, visando perceber as principais tendências respeitantes aos requisitos linguísticos neles incluídos. Nas próximas secções apresentam-se os resultados obtidos, visando caracterizar o perfil de competências linguísticas requeridas para estes profissionais e analisando, sempre que possível, a sua evolução ao longo do período em apreço.

#### 3.1 Número de línguas solicitadas em cada anúncio

Em 665 (78,8%) dos 844 anúncios analisados há requisitos no que às línguas diz respeito, sendo que, como um único anúncio pode incluir mais do que uma solicitação neste âmbito, se identificaram, no total, 1171 referências a competências linguísticas.

Em quase metade (45,9%) dos 844 anúncios analisados solicitam-se competências em duas ou mais línguas. A média de línguas solicitadas nos anúncios é de 1,4 com desvio padrão aproximadamente igual a 1. Há 282 anúncios (33,4%) com requisitos em duas línguas e 278 (32,9%) em que se solicitam competências numa única língua. Existem 91 anúncios (10,8%) em que se referem três línguas. Residualmente (1,7%) há requisitos para quatro línguas distintas.

Os anúncios para Secretário(a) e Secretário(a) de Direção são aqueles em que se solicitam com mais frequência duas línguas (respetivamente em 35,9% e em 43,5% dos anúncios para cada uma destas profissões). A percentagem de anúncios para Secretário(a) em que se requerem conhecimentos numa única língua é muito próxima (35,7%), ao passo que, no caso de Secretário(a) de Direção, a percentagem de anúncios em que se pede uma única língua é bastante menor (28,9%). Nos anúncios para estas duas profissões registam-se também pedidos de competências em três (Secretário(a): 11,0%; Secretário(a) de Direção: 14,2%) e em quatro línguas (Secretário(a): 1,7%; Secretário de Direção: 2,5%).

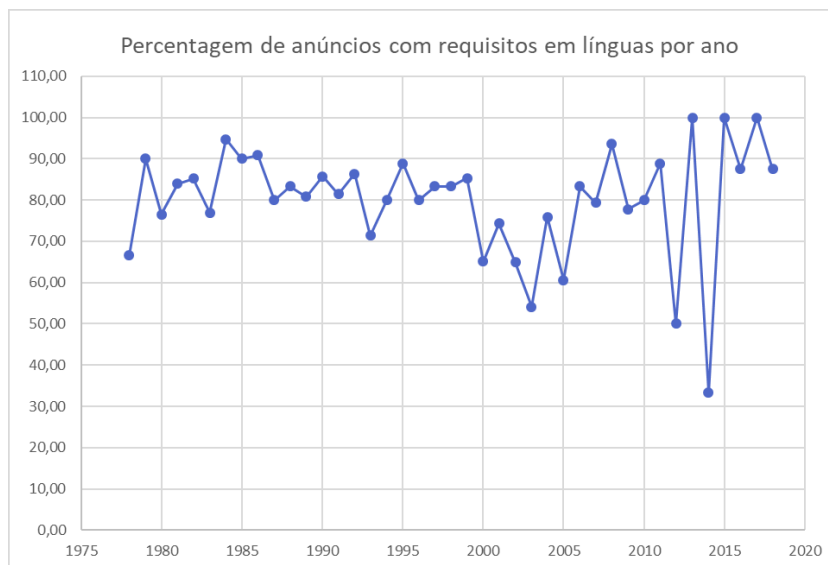
Para Administrativo(a), Datilógrafo(a) e Escriturário(a) prevalecem as ofertas em que não há requisitos de competências linguísticas. Nos anúncios para Rececionista, dominam aqueles em que se pedem competências numa única língua. A profissão de Correspondente, para a qual se registam ofertas apenas nos primeiros anos em estudo, destaca-se por estar maioritariamente associada a anúncios em que se pedem três línguas (66,7%) e ainda por não ocorrerem anúncios com solicitações em menos de duas línguas. Na Tabela 2 visualizam-se estas informações.

Tabela 2 – Número de línguas requeridas em cada anúncio, por profissão, em percentagem

Profissão/número de línguas requeridas	0	1	2	3	4
Secretário(a)	15,7%	35,7%	35,9%	11,0%	1,7%
Secretário(a) de Direção	10,9%	28,9%	43,5%	14,2%	2,5%
Correspondente	0,0%	0,0%	33,3%	66,7%	0,0%
Administrativo(a)	40,6%	34,3%	18,2%	7,0%	0,0%
Datilógrafo(a)	44,4%	22,2%	22,2%	11,1%	0,0%
Rececionista	28,9%	47,4%	23,7%	0,0%	0,0%
Escriturário(a)	47,1%	33,3%	19,6%	0,0%	0,0%

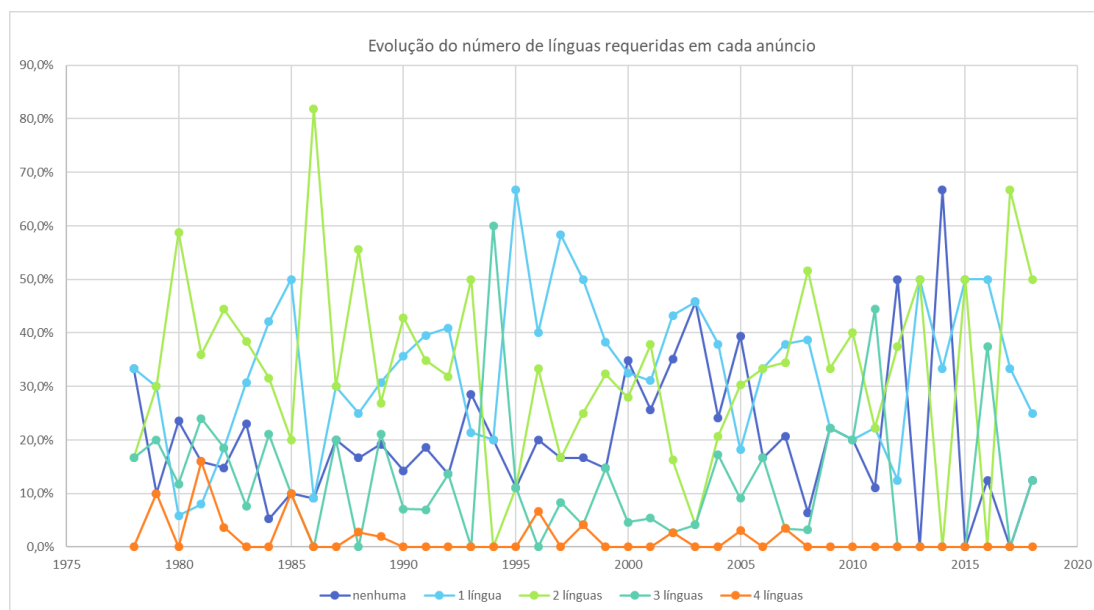
Os requisitos referentes às competências linguísticas mantêm-se, de forma bastante estável, ao longo de todo o período em análise, com exceção dos anos 2003, 2012 e 2014. Em 27 dos 41 anos analisados, procuram-se competências linguísticas em mais de 80% das ofertas (Gráfico 3).

**Gráfico 3 –** Percentagem de anúncios em que se pedem competências linguísticas ao longo do período em análise



Em 21 anos analisados encontram-se 50% ou mais de anúncios a solicitar competências em duas ou mais línguas. Em dois anos específicos (1994 e 2011), a percentagem de anúncios a pedir três línguas é a mais elevada (60,0% e 44,4%, respetivamente). No Gráfico 4 organizam-se, por ano, os anúncios analisados, consoante o número de línguas neles solicitadas.

**Gráfico 4 –** Evolução temporal do número de línguas requeridas em cada anúncio, em percentagem



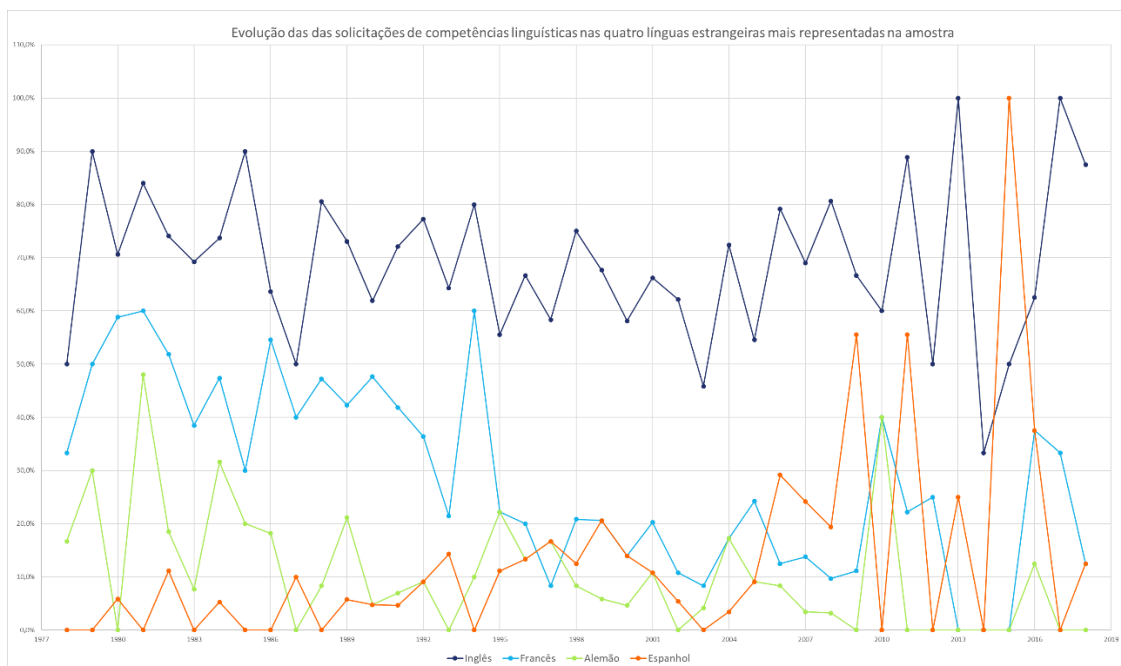
### 3.2 Línguas mais comumente solicitadas

Das 1171 solicitações de competências linguísticas identificadas, 90,4% são referentes a línguas estrangeiras e 9,6% são relativas ao Português.

As solicitações de competências em Português ocorrem em 113 anúncios (13,4% do total). A língua estrangeira mais solicitada é o Inglês, referido em 69,1% do total de anúncios, seguida do Francês, que ocorre em 29,3% dos anúncios. Em 10,7% dos anúncios analisados há requisitos referentes ao Alemão e em 10,5% há pedidos de Espanhol. Residualmente, pedem-se competências em Italiano (1,5%). Em 4,3% dos anúncios solicitam-se competências em línguas estrangeiras, não se explicitando quais.

Conforme se visualiza no Gráfico 5, o Inglês é a língua mais requerida em praticamente todos os anos analisados, revelando assim uma linha de tendência estável ao longo do período em apreço. Já o percurso do Francês não é tão regular. Entre 1978 e 1995, o Francês surgiu sempre como segunda língua mais solicitada, com percentagens de ocorrência bastante superiores ao Alemão e, sobretudo, ao Espanhol. Porém, a partir de meados da década de 1990, não só se verifica um decréscimo dos pedidos de competências em língua francesa, mas assiste-se também à subida das solicitações de competências em Espanhol. Esta última é a única língua estrangeira cujos pedidos configuram nitidamente uma tendência ascendente, suplantando o Alemão nos últimos anos em estudo. As solicitações relativas à língua portuguesa têm um percurso irregular, embora, na globalidade, exibam também uma ligeira tendência ascendente.

Gráfico 5 – Evolução das solicitações de competências linguísticas nas quatro línguas estrangeiras mais representadas na amostra



### 3.3 Caráter obrigatório/preferencial dos requisitos referentes às competências linguísticas

Maioritariamente, as solicitações respeitantes às competências em línguas são de cariz obrigatório (1025 das 1171 referências a requisitos linguísticos são apresentadas como exigências).

A língua portuguesa ocorre quase exclusivamente como requisito obrigatório, havendo apenas uma referência com caráter preferencial. 94,5% dos pedidos de competências em Inglês têm caráter obrigatório. Para o Francês registam-se 89,5% de solicitações de caráter obrigatório. O Alemão e o Espanhol são línguas para as quais não se registam diferenças tão substanciais a este respeito.

Ao longo do período em análise, as solicitações de competências em Inglês são, de forma regular, apresentadas como obrigatórias. Para o Francês, as solicitações com caráter obrigatório são muito mais comuns na primeira metade do período em análise, esbatendo-se a diferença entre requisitos obrigatórios e preferenciais à medida que a própria língua também deixa de ser tão solicitada. O Alemão e o Espanhol revelam percursos em que, maioritariamente, há pouca diferença entre as solicitações com e sem caráter obrigatório (cf. Figura 1).



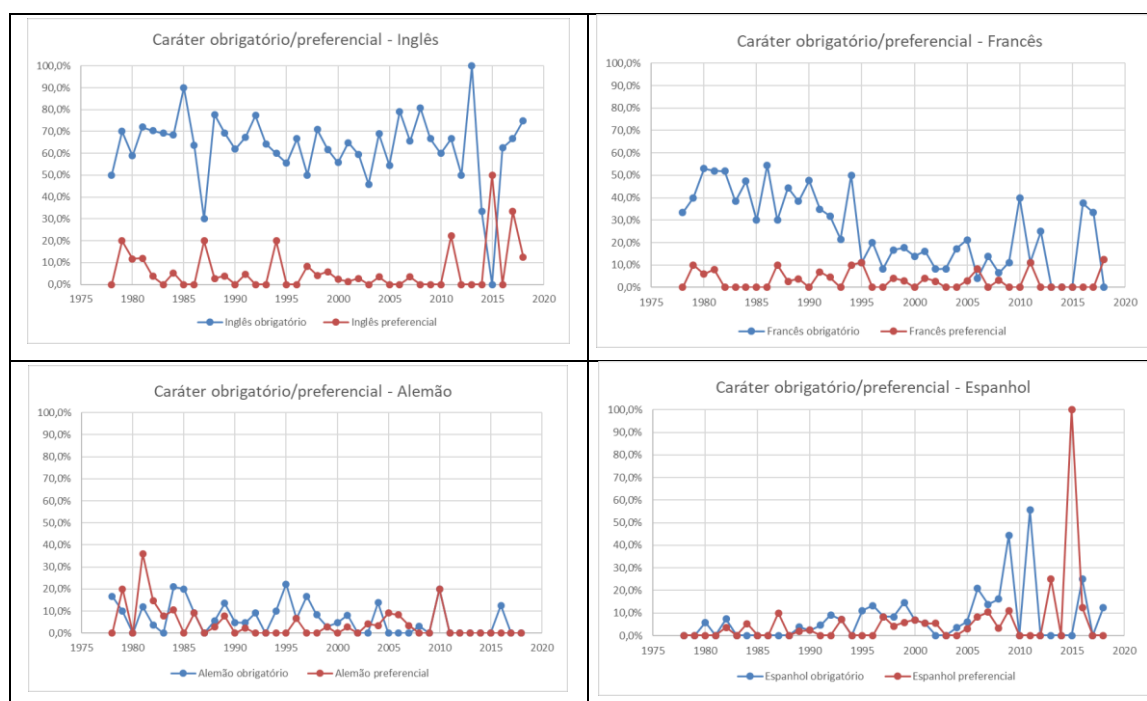


Figura 1 – Evolução das solicitações com caráter obrigatório/preferencial para as quatro línguas estrangeiras mais requeridas, em percentagem

### 3.4 Requisitos relativos a competências na oralidade vs escrita

Das 1171 referências a solicitações em termos de línguas, registaram-se 787 (67,2%) em que o empregador explicita se pretende competências ao nível da oralidade e/ou da escrita. As solicitações referentes às competências ao nível da escrita são, na globalidade, ligeiramente superiores às referentes à oralidade (399 e 388 referências, respetivamente). Apenas nos pedidos relativos à língua portuguesa há uma diferença mais notória entre as solicitações de competências orais (41) e escritas (54), valores que resultam do facto de, para esta língua, ocorrerem vários anúncios com requisitos referentes à capacidade de redação. Verificamos que o Inglês e o Francês são as línguas para as quais, com mais frequência, se explicitam estes requisitos ao nível da oralidade/escrita (relativamente ao total de solicitações (1171), as referências explícitas a competências orais/escritas em Inglês ocorrem em 36% e em Francês registam-se em 14%).

No que ao Português diz respeito, há uma concentração de pedidos de competências escritas nos primeiros anos incluídos no estudo, não se registando, nessa época, requisitos referentes à oralidade (em 1978, 1980 e 1983, por exemplo, os anúncios em que há referências explícitas à competência escrita correspondem, respetivamente, a 17%, 18% e 15% do total de anúncios publicados nesses anos, não ocorrendo solicitações para a oralidade). Posteriormente, as solicitações de competências orais/escritas nesta língua são bastante equilibradas entre si, não registando valores muito expressivos.

O percurso do Inglês é, também a este nível, bastante regular, havendo apenas quatro anos em que não se registam solicitações explícitas de competências orais/escritas. Maioritariamente, a percentagem de anúncios em que, em cada ano, há referência a competências orais e a competências escritas é coincidente. As percentagens de ocorrência destas solicitações são sempre significativas, atingindo, maioritariamente, mais de 20% dos anúncios publicados em cada ano.

Até 1993, as solicitações de competências orais/escritas em Francês são sempre regulares e com percentagens que chegam, em alguns anos (1979, 1986), a superar os 35% de anúncios publicados em cada ano. A partir desta data, estas solicitações diminuem significativamente em termos percentuais, havendo muitos anos, sobretudo já no século XXI, em que não ocorrem.

Estes pedidos de competências orais/escritas em Alemão e em Espanhol nunca têm caráter constante e atingem tendencialmente percentagens muito pouco significativas.

### 3.5 Formulações usadas pelos empregadores para apresentarem os requisitos relativos às competências linguísticas: contributos para a padronização dos níveis de proficiência solicitados

O modo como os empregadores explicitam os requisitos relativos às competências em línguas varia substancialmente de anúncio para anúncio. Encontram-se ofertas muito sintéticas a este respeito, incluindo apenas expressões como “Línguas” ou “Inglês”, sem indicação de um nível de proficiência esperado (7%) e outras em que o empregador caracteriza de modo mais minucioso o perfil pretendido no que a estas competências diz respeito (93%), optando por formulações mais detalhadas, normalmente com um nome que verbaliza a competência (“Fluência”, “Domínio”, “Conhecimento”), associado a um adjetivo que especifica o nível pretendido (ex.: “bom, perfeito, excelente, sólido, completo, total”). Perante a diversidade de formulações

encontrada, optou-se, como se explicitou na Metodologia, por definir um quadro que permitisse agrupar as formulações mais utilizadas pelos empregadores para cada língua.

Mesmo aplicando este quadro, que se baseia na confluência das dezenas de formulações diferentes em 17 designações genéricas, a multiplicidade de enunciações é considerável. Os pedidos para competências em língua portuguesa são expressos com base em 16 formulações diferentes. Para o Inglês, identificaram-se 13 formulações diferentes, 11 para o Francês, 10 para o Alemão e 7 para o Espanhol.

Ao analisarmos as formulações utilizadas conseguimos identificar, embora de forma aproximada, os níveis de proficiência requeridos pelos empregadores. Assim, no que concerne à língua portuguesa, prevalecem as ofertas em que se procuram profissionais fluentes. Registam-se também alguns anúncios (18; 2%) em que se espera que o candidato seja bilingue em Português e numa outra língua.

No que às quatro línguas estrangeiras mais comuns diz respeito e considerando as solicitações com caráter obrigatório, o nível de proficiência mais frequentemente referido é, para o Inglês, o Francês e o Alemão, “Domínio de X”, sendo “X” a língua estrangeira em causa. Já para o Espanhol, solicita-se com mais regularidade “Conhecimentos/conhecimentos satisfatórios”. Verifica-se, ainda, que a segunda formulação mais comum é, para o Inglês, Alemão e Espanhol “Bons/sólidos conhecimentos” e para o Francês “Conhecimentos/conhecimentos satisfatórios”. Constata-se, deste modo, que para as línguas inglesa, francesa e alemã, a formulação mais comumente usada (“Domínio da língua X”) corresponde a um nível superior de proficiência quando comparado com o nível associado à formulação que ocorre como segunda mais frequente (“Conhecimentos/conhecimentos satisfatórios” ou “Bons/sólidos conhecimentos”). Para o Espanhol, a situação inverte-se: a formulação mais comum é “Conhecimentos/conhecimentos satisfatórios”, sendo a segunda mais frequente “Bons/sólidos conhecimentos”.

Importa ainda referir, neste âmbito, que a formulação usada com mais frequência na explicitação de requisitos preferenciais é a mesma para as quatro línguas estrangeiras antes referidas: “Conhecimentos/conhecimentos satisfatórios”. Verifica-se, assim, que, quando o Inglês, o Francês e o Alemão figuram como solicitações preferenciais, estão associados a níveis de proficiência inferiores. O Espanhol, mais uma vez, tem um comportamento um pouco diferente, na medida em que a formulação mais comum é a mesma (“Conhecimentos/conhecimentos satisfatórios”), independentemente de as competências nesta língua surgirem como requisito obrigatório ou preferencial. A Tabela 3 permite identificar, com mais minúcia, os principais resultados sobre os níveis de proficiência mencionados para cada uma das línguas em análise.

**Tabela 3** - Níveis de proficiência solicitados pelos empregadores: principais resultados

Código	Português		Inglês		Francês		Alemão		Espanhol	
	Obrigatório	Preferencial	Obrigatório	Preferencial	Obrigatório	Preferencial	Obrigatório	Preferencial	Obrigatório	Preferencial
C1	1	0	81	18	44	13	5	20	17	20
C2	16	0	107	5	36	7	7	3	15	5
C3	4	0	22	1	7	0	4	3	3	0
C4	7	0	13	1	4	0	1	1	1	1
D1	15	0	150	1	54	1	14	5	11	2
D2	6	0	18	0	8	0	5	0	0	0
F1	21	0	103	3	38	4	5	1	5	1
F2	1	0	7	0	0	0	0	0	0	0
R1	9	0	1	0	1	0	0	1	0	0
R2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
B	18	1	8	0	9	0	5	0	3	1

Contrariamente ao que inicialmente se esperava, fruto da transversalidade do uso do QECL ao nível académico/formativo, não se identificou nenhum anúncio em que os empregadores utilizassem os níveis definidos neste referencial.

A análise da evolução das formulações associados aos níveis de proficiência não permite identificar regularidades nem tendências definidas, nem em termos globais nem relativamente a uma dada língua em particular.

## CONCLUSÕES

Globalmente, o estudo da amostra em que se baseia este trabalho corrobora a importância que as competências linguísticas têm para os profissionais de secretariado/apoio à gestão. Com efeito, em 78,8% dos anúncios analisados há requisitos

(maioritariamente de caráter obrigatório) a este nível, confirmando-se, portanto, que os empregadores privilegiam a contratação de profissionais de secretariado/apoio à gestão com valências no que respeita às línguas. Também o facto de quase metade dos anúncios (45,9%) incluírem solicitações de competências em duas ou mais línguas reforça a necessidade de estes profissionais alargarem o espectro de línguas em que são proficientes. A este nível, são de destacar sobretudo os resultados obtidos para as profissões Secretário(a) e Secretário(a) de Direção, na medida em que estas se assumem claramente como profissões para as quais é muito importante o domínio de várias línguas (para Secretário(a) de Direção, por exemplo, há 60,2% dos anúncios em que se solicitam competências em duas ou mais línguas).

O estudo permite concluir que, de acordo com a amostra recolhida, a língua mais valorizada pelos empregadores é o Inglês, presente de forma regular em todo o período em análise e com uma percentagem global de ocorrência de quase 70% dos anúncios. O Francês revelou ser a segunda língua mais solicitada pelos empregadores, embora tenha um percurso temporal menos regular, na medida em que, a partir de meados da década de 90 do século XX, regista uma quebra significativa de solicitações, recuperando ligeiramente nos últimos anos. A língua alemã figura como terceira língua estrangeira mais solicitada na primeira metade do estudo, perdendo, entretanto, algumas solicitações (a partir da década de 1990, são raros os anos em que está presente em mais de 10% dos anúncios analisados). Contrariamente, o Espanhol, cujos valores de ocorrência no início do período em estudo eram pouco relevantes, tem vindo a registar cada vez mais pedidos. Ainda que os anúncios analisados tenham sido publicados em Portugal, a língua portuguesa tem uma percentagem de ocorrência interessante (13,4% dos anúncios).

Este estudo também revelou que os empregadores atribuem igual importância às competências ao nível da oralidade e da escrita, sentindo necessidade de lhes fazer referência explícita.

Constatou-se, ainda, que há uma grande diversidade no modo como os empregadores explicitam as suas solicitações relativamente aos níveis de proficiência procurados. Não obstante esta multiplicidade de formulações, concluiu-se que o Inglês, o Francês e o Alemão revelam um comportamento similar a este respeito, na medida em que, para estas três línguas, os empregadores solicitam maioritariamente candidatos com “Domínio” das mesmas. Para o Espanhol, o nível mais pedido é “Conhecimentos/conhecimentos satisfatórios”. Verificou-se ainda, a este respeito, que, no caso das três primeiras línguas referidas, o segundo nível mais comum (“Conhecimentos/conhecimentos satisfatórios” ou “Bons/sólidos conhecimentos”) aponta para um grau de proficiência inferior ao que é solicitado com mais regularidade. No caso do Espanhol a situação inverte-se, apontando o segundo nível mais solicitado (“Bons/sólidos conhecimentos”) para um grau de proficiência superior.

Em suma, a análise destes 844 anúncios permitiu compreender que as competências em línguas têm um lugar obrigatório e de grande relevo no perfil do profissional procurado pelos empregadores para a área de secretariado/apoio à gestão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barreto, A. (2015). População e Sociedade. In A. C. Pinto (Coord.), *A Busca da Democracia: 1960 – 2000* (pp. 113-143). Lisboa: Editora Objetiva.
- Borges, M. (2015). *Secretariado: Uma Visão Prática*. Lisboa: ETEP.
- Broek, S., & van den Ende, I. (2013). *The implementation of the Common European Framework for Languages in European Education Systems: Study*. Brussels: The European Parliament's Committee on Education and Culture.
- Cabral-Cardoso, C., Estêvão, C., & Silva, P. (2006). *Competências Transversais dos Diplomados do Ensino Superior*. Guimarães: TecMinho.
- Calvão, A. R., Simões, A. V., & Dimas, I. (2016). Office Management Professionals: essential skills in a global marketplace. In E. Santos et al. (Coord.), *Práxis e Inovação em Secretariado*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Cardoso, G., Mendonça, S., & Paisana, M. (2016). *Anuário da Comunicação 2014 – 2015*. Lisboa: Observatório da Comunicação. Disponível em <https://obercom.pt/wp-content/uploads/2016/06/Anu%C3%A1rio-da-Comunica%C3%A7%C3%A3o-2014-2015.pdf>.
- Conselho da União Europeia. (2014). *Conclusões do Conselho, de 20 de maio de 2014, sobre o multilinguismo e o desenvolvimento de competências linguísticas*. Disponível em <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/18fb5e89-f38a-11e3-831f-01aa75ed71a1/language-pt>
- Dubois, L., LeBlanc, M., & Beaudin, M. (2006). La langue comme ressource productive et les rapports de pouvoir entre communautés linguistiques. *Langage et Société*, 118, (4), pp. 17-41.
- European Commission. (2012). Staff Working Document for *Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-economic Outcomes*. Strasbourg, 20 Nov. 2012, SWD 372. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0372&from=EN>
- Hagen, S. et al. (2006). *ELAN: Effects on the European economy of shortages of foreign language skills in enterprise*. Reading: CLT, The National Center for Languages.

- Moura, M. A. (2008). Trabalho e Competências em Transformação: O Papel da Profissional de Secretariado. *Revista Expectativa*, volume 7 (número 7), pp. 27-49.
- Pôle-Emploi. (2018). *Enquête Besoins en Main-d'Oeuvre 2018*. Disponível em <http://statistiques.pole-emploi.org/bmo/>
- Oliveira, C., Pacheco, S., Neves, S., & Lima, F. (2017). *Educação e formação de adultos em Portugal: retrato estatístico de uma década*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística. Disponível em [https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_estudos&ESTUDOSest\\_boui=313014545&ESTUDOSmodo=2](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_estudos&ESTUDOSest_boui=313014545&ESTUDOSmodo=2)
- Rankin, D. & Schumack, K. (2017). *The Administrative Professional: Technology and Procedures*. Disponível em [https://books.google.pt/books?id=uXUcGAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?id=uXUcGAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false).
- Reto, L. et al. (2012). *Potencial económico da língua portuguesa*. Lisboa: Texto Editores.
- Rosa, M. & Chitas, P. (2013). *Portugal e a Europa: os Números*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Ribeiro, S., Calvão, A.R., & Simões, A. V. (2018, junho). Procuram-se secretários(as) competentes: análise do perfil do secretário(a) requerido por empregadores portugueses. Comunicação apresentada nas *VIII Jornadas de Secretariado e Assessoria*, Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda - Universidade de Aveiro.
- Smith, J. (2013, October 14). When to start a new job search. [web log post] Disponível, a 27 de março de 2018, em <https://www.forbes.com/sites/jacquelynsmith/2013/10/14/when-to-start-a-new-job-search/#38491b4d5812>.
- Tuorinsuo-Byman, S. (2008). *European management assistants: Work, challenges and the future*. Helsínquia : Haaga-Helia University of Applied Sciences.
- Santos, E., Brunheta, V., & Franco, H. (2016). O Secretariado no Mundo Global. In E. Santos et al. (Coord.), *Práxis e Inovação em Secretariado*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Vieira, D. & Marques, A. (2014). *Preparados para trabalhar?*. Fórum Estudante/Consórcio Maior Empregabilidade.
- Zárraga, M., Araluce, M., & Erviti, M. (2012). Propuesta de competencias para un grado en asistencia de dirección en el contexto de los nuevos planes de estudio dentro del espacio europeo de educación superior (EEES). *Intangible Capital*, 8(2), pp. 181-2015.

*Millenium, 2 (ed espec nº4), 53-62.*

es

SEGUNDA LÍNGUA ESTRANGEIRA E EMPREGABILIDADE NA CATALUNHA DO SXXI  
SECOND FOREIGN LANGUAGES AND EMPLOYABILITY IN THE CATALONIA OF THE SXXI  
SEGUNDAS LENGUAS EXTRANJERAS Y EMPLEABILIDAD EN LA CATALUÑA DEL SXXI

*Patricia Lopez Garcia<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> Universitat Autònoma de Barcelona, Euroaula-Universitat de Girona, Barcelona, Espanha

Patricia Lopez Garcia - patricia.lg.perso@gmail.com



**Corresponding Author**

*Patricia Lopez Garcia*

Universitat Autònoma de Barcelona  
Campus de la UAB, Plaça Cívica  
08193 Bellaterra, Barcelona - Espanha  
patricia.lg.perso@gmail.com

RECEIVED: 25<sup>th</sup> September, 2018

ACCEPTED: 15<sup>th</sup> October, 2018

## RESUMO

**Introdução:** Apesar de considerar o idioma Inglês, Língua Franca por excelência, empresas catalãs, devido à sua crescente globalização econômica cada vez mais profissionais com conhecimentos de línguas estrangeiras associadas a habilidades e atitudes relacionadas à empregabilidade. Estas características refletem as necessidades do mercado de trabalho, a qual coisa implica uma forte sinergia entre universidades e empresas para fornecer aos futuros licenciados habilidades mais adequadas para uma inserção trabalhista de qualidade.

**Métodos:** Nossa análise é baseada no estudo de dois perfis diferentes de graduados, por um lado, estudantes da Faculdade de Tradução e Interpretação da Universidade Autônoma de Barcelona e os outros alunos do grau de Turismo Euroaula- Universitat de Girona, duas áreas em que o conhecimento de segundas línguas é inevitável para a sua posterior incorporação no mercado de trabalho. Vamos nos concentrar em segunda línguas estrangeiras (francês, alemão, italiano, etc.) que fazem parte das necessidades crescentes do setor empresarial catalão.

**Conclusões:** Os estudantes que podem acreditar conhecimentos linguísticos em duas línguas estrangeiras, com competências transversais associadas à empregabilidade, são futuros profissionais muito cobiçados pelo mundo trabalhista. Nessa perspectiva, o mundo formativo deve se esforçar para reconsiderar um ensino de línguas estrangeiras mais alinhado com as necessidades de conhecimento, know-how e saber como ser.

**Palavras-chave:** Graduados, empregabilidade, línguas estrangeiras, Tradução, Turismo

## ABSTRACT

**Introduction:** Despite considering the English language, Lingua Franca par excellence, Catalan companies, due to their growing economic internationalization, demand more and more professionals with skills in foreign languages associated with skills and attitudes linked to employability. These characteristics reflect the needs of the labour market, which implies a strong synergy between universities and companies in order to provide future graduates with the most suitable skills for a quality labour market insertion.

**Methods:** Our analysis is based on the study of two different profiles of graduates, on the one hand, students of the Faculty of Translation and Interpretation of the Autonomous University of Barcelona and on the other hand, students of the Degree in Tourism of Euroaula-University of Girona, two areas in which knowledge of second languages is unavoidable for their subsequent incorporation into the labour market. We will focus on second foreign languages (French, German, Italian, etc.) which are part of the growing needs of the Catalan business sector.

**Conclusions:** The graduates who can accredit linguistic knowledge in two foreign languages, associated with transversal skills linked to employability, are future professionals highly coveted by the world of work. From this perspective, the world of education must try to reconsider the teaching of foreign languages that is more in line with the needs of knowledge, know-how and know how to be.

**Keywords:** Graduates, employability, foreign languages, Translation, Tourism

## RESUMEN

**Introducción:** A pesar de considerar la lengua inglesa, Lingua Franca por excelencia, las empresas catalanas debido a su creciente internacionalización económica demandan cada vez más profesionales con competencias en lenguas extranjeras asociadas a habilidades y actitudes ligadas a la empleabilidad. Estas características son el reflejo de las necesidades del mercado laboral, lo que implica una fuerte sinergia entre universidades y empresas para proporcionar a los futuros egresados competencias más idóneas para una inserción laboral de calidad.

**Métodos:** Nuestro análisis se fundamenta en el estudio de dos perfiles distintos de egresados, por una parte, alumnos de la facultad de traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona y por otra parte alumnos del Grado de Turismo de Euroaula- Universitat de Girona, dos ámbitos en los que el conocimiento de segundas lenguas es ineludible para su posterior incorporación al mercado laboral. Nos centraremos en segundas lenguas extranjeras (francés, alemán, italiano, etc.) que forman parte de unas necesidades crecientes del sector empresarial catalán.

**Conclusiones:** Los egresados pudiendo acreditar conocimientos lingüísticos en dos lenguas extranjeras, asociados a competencias transversales ligadas a la empleabilidad son futuros profesionales muy codiciados por el mundo laboral. Desde esta perspectiva, el mundo formativo debe esforzarse en reconsiderar una enseñanza de las lenguas extranjeras más alineada con las necesidades de del saber, saber hacer y saber estar.

**Palabras claves:** Egresados, empleabilidad, lenguas extranjeras, Traducción, Turismo

## INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de las lenguas, que sea la L<sub>0</sub>, L<sub>1</sub> o las L<sub>2</sub> siempre ha ocupado en Cataluña una posición privilegiada. Por una parte, por la situación lingüística propiamente dicha ya que esta comunidad se caracteriza por tener ciudadanos con un perfil lingüístico bilingüe debido a la coexistencia de dos lenguas cooficiales, el catalán y el castellano. El informe IDESCAT de la Generalitat de Catalunya de 2014 indica que el 94,3 % de la población mayor de 15 años entiende el catalán y el 80,4 % lo sabe hablar, en cuanto al castellano, los datos rozan el 100%. Esta situación sociolingüística que fomenta unas competencias lingüísticas de alto nivel en castellano y en catalán, es fruto de una política de inmersión lingüística impulsada en 1983, cuyo objetivo era que el alumno, al final de su escolaridad obligatoria, tuviera competencias lingüísticas similares en las dos lenguas cooficiales. A la importancia dada a las lenguas autóctonas, se añade la voluntad por parte de las instituciones de formación de fomentar la enseñanza de otras lenguas aprovechando la buena predisposición de unos alumnos que de por sí ya son bilingües y por lo tanto con más facilidades en aprender otras lenguas. Esta prioridad por fomentar la enseñanza de L<sub>2</sub> se ve reforzada dentro del marco de la Educación superior, los alumnos para obtener el título de grado necesitan acreditar un nivel B1 de una segunda lengua, principalmente la lengua inglesa.

La importancia dada a otras lenguas en Catalunya viene dada además por otras variables geoeconómicas:

1. La situación geográfica privilegiada de Catalunya que por un lado comparte frontera con Francia y por lo tanto goza de un acceso privilegiado a la Unión Europea y por otro la presencia del puerto de Barcelona que va consolidándose como uno de los más importantes tanto a nivel nacional como a nivel internacional por volumen de transacciones.
2. Catalunya y sobre todo Barcelona constituyen un polo de atracción turística cada vez más importante, siendo ésta última la tercera mejor ciudad de Europa y octava del mundo según Hosteltur, revista de referencia en el turismo español.
3. Barcelona, en estos últimos años se ha convertido también en un centro de excelencia de congresos, startups y tecnología europea.
4. Catalunya es tierra de acogida de un alto porcentaje de inmigración. Según datos del Ayuntamiento de Barcelona, en la ciudad condal conviven más de 221 lenguas distintas, lo que obliga a los agentes encargados de la mediación lingüística y cultural conocer las lenguas que forman parte del entorno.

Estas circunstancias socioeconómicas son las que explican porque hoy en día y en particular en Cataluña, el mercado laboral está cada vez más necesitado de profesionales con un alto conocimiento de lenguas extranjeras. En España, según el barómetro de diciembre de 2016 del CIS, el conocimiento de lenguas extranjeras se sitúa como segundo factor más importante para encontrar trabajo en la actualidad, incluso por delante de la experiencia profesional o los conocimientos informáticos. Según Adecco (principal empresa de recursos humanos en España), el inglés sigue siendo la lengua más solicitada, presente casi en 9 de cada 10 ofertas con exigencia de idiomas. Sin embargo, y a pesar de los que piensan que la lengua inglesa es por antonomasia la única lengua internacional de prestigio, aparecen otros idiomas necesarios a la hora de optar a un trabajo, como es el caso del francés o el alemán, que representan –cada uno– más del 7% de las ofertas.

## 1. EMPLEABILIDAD

Teniendo en cuenta las diferentes demandas del mercado laboral, la educación superior se encuentra en la tesitura de, además de instruir los futuros egresados en contenidos intrínsecos ligados al perfil académico, formarlos en competencias directamente ligadas a la noción de empleabilidad. Tradicionalmente, se suele relacionar la empleabilidad de los futuros egresados únicamente en función de dos indicadores:

- el U-Ranking (Indicadores Sintéticos del Sistema Universitario Español) que analiza la Docencia, la Investigación y la Innovación y Desarrollo Tecnológico de las universidades españolas y poder establecer un ranking.
- el Ranking de las carreras universitarias con más salidas profesionales. Este ranking suele ser el más utilizado por los futuros estudiantes para poder escoger su carrera profesional en detrimento muchas veces de la vocación.

Sin entrar en la dinámica de si los Ranking son realmente fidedignos, estos dos tipos de indicadores sólo se focalizan en la calidad de la docencia, sea por ejemplo la innovación o el grado de inserción laboral de ciertas carreras. Lo cierto es que el mercado laboral, percibe la importancia de la calidad formativa del futuro colaborador, focaliza también su atención en competencias del futuro colaborador, relacionadas con la actitud, el saber hacer y el saber estar, características ligadas a la empleabilidad.

De hecho, el propio término “empleabilidad” implica mucho más variables ligadas al mundo laboral. Según Hillage and Pollard (1998), la empleabilidad se define por ser “la capacidad de obtener un empleo, mantenerlo y obtener un nuevo empleo si se requiriese”, y eso implica toda una batería de “habilidades” y “actitudes” que conforman unas determinadas competencias transversales, distintas a las competencias propiamente dicho del currículo de formación y que son aplicables a cualquier perfil profesional o de formación. York (2004) actualiza el concepto: “Un conjunto de logros-habilidades, conocimientos y atributos personales que aumentan la probabilidad de los graduados de encontrar un empleo y de tener éxito en sus puestos, lo cual les

beneficia a ellos mismos, a la fuerza de trabajo, a la comunidad y a la economía". La empleabilidad debería, por lo tanto, formar parte del marco formativo de titulación desde el inicio de la formación hasta, como mínimo la graduación como lo afirma Galán (2017), siendo los centros los responsables en proponer un programa de formación capaz de mejorarla, añadiendo conocimientos de inserción, técnicas de búsqueda de puestos vacantes y otras competencias.

En 2014, el informe sobre la empleabilidad de la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya<sup>1</sup> señalaba que tanto las empresas como los alumnos opinaba que para una buena inserción laboral, ciertas habilidades y actitudes eran ineludibles: responsabilidad en el trabajo, saber trabajar en equipo, capacidad para aprender, habilidades comunicativas, trabajo autónomo, capacidad de generar nuevas ideas, resolución de problemas, capacidad de tomar decisiones, habilidad de negociación, liderazgo y finalmente lenguas extranjeras. Algunas de estas competencias del primer grupo se adquieren en el sistema educativo (o están integradas en otras competencias más generales), pero otras deberán adquirirse o desarrollarse a propósito. En definitiva corresponden, en gran medida, a las expectativas de las empresas sobre sus futuros colaboradores y reafirman la necesidad de tener en cuenta dos aspectos relevantes, por una parte el compromiso del ámbito universitarios con la empleabilidad de los egresados y por otra parte el no perder de vista la orientación hacia la visión competencial de las titulaciones como vía para garantizar la adquisición del saber y del saber hacer necesarios para inserción laboral exitosa.

### 1.1. Empleabilidad y lenguas extranjeras

La internacionalización de las empresas como es el caso en Cataluña implica profesionales con altos conocimientos en lenguas extranjeras, esta tendencia pone en evidenciar la lengua inglesa como Lingua Franca por excelencia. El fenómeno de la globalización, que implica entre otras cosas grandes cantidades de transacciones comerciales, movimientos financieros, así como de movimientos de mano de obra influye directamente en la voluntad de escoger una lengua con visión utilitaria, una lengua meramente instrumental, una Lingua Franca facilitadora de comunicaciones optimales, para contrarrestar en cierto modo los efectos de una diversidad lingüística creciente, producto de los flujos de intercambio que podría dificultar un intercambio lingüístico eficaz. Esta Lingua Franca, reconocida como lengua internacional suele ser escogida en función de ciertas variables verificables que determinarían su peso dentro de la diversidad lingüística. Para determinar dicho peso, podemos utilizar diferentes variables (Calvet, 2010):

- Número de locutores de una lengua.
- Estatus de lengua oficial,
- Número de artículos encontrados en Wikipedia,
- Número de premios Nobel de literatura,
- Índice de Desarrollo Humano,
- Índice de penetración de Internet
- Número de traducciones directa o inversa.

Teniendo en cuenta todas estas variables, según el Barometre Calvet des langues du monde la lengua inglesa aparece en primera posición. La conclusión no puede ser más explícita, la lengua inglesa es la que tiene más peso (con 328 millones de locutores anglófonos) y por lo tanto es de justicia asignarle el rango de lengua internacional. Con esta consideración, no es casual que tanto en los centros de educación primaria, secundaria y de educación superior se emplee tantos esfuerzos en la enseñanza de dicha lengua en detrimento de otras.

Pero dentro de las competencias transversales que forman parte de las habilidades y actitudes favorecedoras a la empleabilidad, tienen especial relevancia el ser capaz de expresarse de manera oral y escrita en dos lenguas extranjeras a nivel profesional (Cifuentes Pérez, 2017). Este nivel profesional plantea problemas ya que tanto las empresas como los propios egresados afirman observar un desnivel significativo entre el nivel real de formación y el nivel exigido por el mercado laboral, desnivel reflejado en las distintas encuestas realizadas sobre la inserción laboral (AQU, 2016). Según estos informes, el conocimiento de lenguas extranjeras representa una de las competencias con mayor déficit de formación. Sobre una escala de 10, los estudiantes se sitúan en un 3,7 en cuanto a sus propias competencias y otorgan un 5,8 en cuanto a la importancia de las L<sub>2</sub> para poder optar a una buena inserción laboral. Por parte de las empresas, la apreciación en cuanto a la importancia de las segundas lenguas parece más positiva. En efecto, los empresarios valoran la utilidad de las segundas lenguas con una nota que situarían alrededor de un 7,6 aunque reconozcan un déficit de formación, situando el nivel de los titulados en un 6,7. Este desnivel entre formación y necesidad puede explicarse según dos puntos de vista:

1. Los estudiantes revelan un nivel en L<sub>2</sub> inferior a las exigencias del mercado laboral por un total desconocimiento de éste y porque dan más importancia a otras competencias.
2. La formación en L<sub>2</sub> demasiado filológica no responde a las exigencias de las empresas.

<sup>1</sup> Informe sobre la empleabilidad y competencias de los recién graduados: la opinión de empresas e instituciones, Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2014)



Esta constatación, resulta paradójica, sobre todo sabiendo la voluntad de las distintas instituciones universitarias en fomentar el conocimiento de las lenguas extranjeras, exigiendo al finalizar los estudios de grado un nivel acreditado de B1 en inglés (principalmente) para poder obtener el título y sus esfuerzos en ofrecer estancias Erasmus en Europa para reforzar, no solamente las competencias intrínsecas del currículo sino también las habilidades comunicativas en L2 tan apreciadas para una mejor empleabilidad. Esta diferencia entre las apreciaciones de los titulados y las necesidades de las empresas diagnostica una falta de comunicación entre las empresas y las instituciones formativas sobre las demandas específicas del mercado.

### 1.2. Empleabilidad y las otras lenguas extranjeras

Si nos basamos únicamente en el peso de las lenguas, frente a la posición privilegiada de la lengua inglesa, los otros idiomas poco tienen que hacer. Como afirma Hagège (2006),

“... si une langue à un certain moment de son histoire, n’est plus adaptée aux services qu’on attend, on peut, sans états d’âme, lui en substituer une différente, qui paraît plus adéquate en tant qu’outil (Hagège, 2006 :7)»

Sin embargo, en cuanto al peso de las segundas lenguas extranjeras la lengua francesa y la alemana no son desdeñables. A nivel mundial, la lengua francesa cuenta según el informe de la OIF (2014) con más de 212 millones de locutores francófonos (locutores que utilizan cotidianamente la lengua francesa) y 125 millones de estudiantes (L2), la lengua alemana contabiliza más de 90 millones de locutores y 15,4 millones de alumnos que la han escogido como lengua extranjera. Si nos referimos exclusivamente al ámbito de la Unión Europea, el inglés sigue siendo el idioma extranjero más estudiado en el primer nivel de secundaria, con un 96,7% de alumnos, pero le sigue el francés con un 34,1%, el alemán con 22,1% y el español con un 12,2% y en lo que se refiere a movilidad internacional de estudiantes, las lenguas de enseñanza además del inglés (en su gran mayoría) siguen incluyendo el francés, el alemán e incluso el ruso. Estos datos corresponden a la realidad socioeconómica actual y así lo reflejan los números: la lengua francesa es considerada como el tercer idioma de negocios después del inglés y el chino en el mundo según un estudio de Bloomberg (2011), el segundo idioma de negocios en Europa después del inglés y por delante del alemán, el ruso, el portugués el italiano y el español, la segunda lengua más útil para los intercambios económicos, después del alemán y antes del español, el árabe y el chino para las empresas británicas y finalmente en primer lugar seguido por el alemán, el italiano, el portugués y el ruso como idiomas necesarios para la cultura, la educación, la diplomacia y la defensa según datos del British Council.

**Tabla 1:** The languages of Business, Bloomberg Ranking

*Which languages -- other than English -- are most useful for conducting business around the world?*

LANGUAGE	SCORE*	NUMBER OF COUNTRIES WHERE LANGUAGE IS OFFICIAL	NUMBER OF SPEAKERS, MILLIONS	POPULATION IN COUNTRIES WHERE OFFICIAL, MILLIONS	2011 GDP USD, BILLIONS	GDP GROWTH % 2011-2016	EXPORTS + IMPORTS AS % GDP	SCHOOL LIFE EXPECTANCY, YEARS	WEIGHTED USAGE LITERACY RATE FOR ALL COUNTRIES WHERE LANGUAGE IS OFFICIAL	NUMBER OF INTERNET USERS, MILLIONS	INTERNET PENETRATION, % OF SPEAKERS	GEOGRAPHIC CONTINITY (KM² MILLIONS)	TOURISM RECEIPTS AS % OF GDP
Mandarin	57.0	1.0	845.0	1,331.5	6,515.9	57.4	49.1	11.6	94.0	444.9	52.7	-	0.8
French	51.7	27.0	67.8	341.5	4,115.9	11.1	70.0	10.1	65.3	59.8	88.2	9.5	2.1
Arabic	50.1	23.0	221.0	361.7	2,662.5	25.7	91.3	10.5	71.5	65.4	29.6	13.9	2.9
Spanish	49.2	20.0	329.0	410.4	4,558.6	16.5	50.9	14.1	92.9	153.3	46.6	11.8	2.3
Russian	44.6	4.0	144.0	172.7	2,134.9	23.9	52.9	14.2	99.6	59.7	41.5	20.2	0.8
Portuguese	37.7	8.0	178.0	249.2	2,783.1	21.8	30.6	13.2	85.1	82.5	46.4	-	0.8
Japanese	34.1	1.0	122.0	127.6	5,821.9	8.0	24.8	15.1	99.0	99.1	81.3	-	0.2
German	24.0	6.0	90.3	109.3	5,079.5	9.2	89.1	15.9	98.9	75.2	83.2	0.5	1.7
Italian	19.6	4.0	61.7	66.4	2,784.6	7.6	56.9	16.2	98.8	36.7	59.5	0.3	2.1
Korean	16.0	1.0	48.8	48.7	1,126.5	22.2	95.9	16.9	97.9	39.4	80.8	-	1.1
Turkish	13.7	1.0	50.8	75.7	822.6	22.1	49.7	11.8	90.9	30.1	59.3	-	3.7

Por lo tanto, en cuestión de empleabilidad, sin negar la superioridad de la lengua inglesa pero acorde con las directrices del Consejo Europeo en Barcelona (2002) que recomendaba el aprendizaje de al menos dos lenguas extranjeras, para adaptarse a un mercado laboral cada vez más con vistas a la internacionalización, es ineludible el incluir las segundas lenguas extranjeras en el currículo de nuestros alumnos, no solamente para enriquecerlo sino también para darles una cierta diversidad formativa frente a sus competidores a la hora de afrontar el mercado laboral.

## 2. MÉTODOS

### ESTUDIO DE CASO DE ALUMNOS DE LA FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA Y ALUMNOS DEL GRADO DE TURISMO DE EUROAULA-UNIVERSITAT DE GIRONA

Para valorar el papel de las segundas lenguas extranjeras para una empleabilidad de cualidad, en el marco de la asignatura de prácticas profesionales y de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Barcelona y la Escuela Universitario Euroaula adscrita a la Universidad de Girona se realizó un estudio sobre los comentarios de las empresas y de los alumnos en cuanto al valor de las L<sub>2</sub> y en función del perfil profesional de los futuros egresados. Los alumnos pertenecen a dos ámbitos diferentes, en lo que se refiere a la utilización de las lenguas extranjeras. En la facultad de Traducción e interpretación, las lenguas extranjeras son el instrumento principal de la actividad profesional y por lo tanto las competencias se basan en un conocimiento más filológico, un conocimiento de la lengua en profundidad ineludible para poder desarrollar unas actividades profesionales en el mundo de la traducción y la interpretación. Los estudiantes de esta facultad tienen como primera lengua extranjera (denominado idioma B) el inglés, francés o alemán, teniendo al iniciar los estudios de grado un nivel mínimo correspondiente al nivel B1 (para el francés y el alemán) o B2 (para el inglés). En cuanto a la segunda lengua extranjera que denominamos Lengua C, pueden escoger entre francés, alemán, portugués, italiano, árabe, chino, japonés y ruso. En lo que se refiere al mundo del turismo, las lenguas extranjeras son unas herramientas necesarias para desarrollar la actividad profesional en el turismo, campo que necesita profesionales con un alto conocimientos lingüísticos y extralingüísticos que les permita desenvolverse en diferentes contextos, principalmente de carácter comunicativo oral como podría ser una negociación o una resolución de conflictos. En Euroaula, los alumnos tienen la posibilidad de escoger entre francés y alemán como segunda lengua extranjera.

#### 2.1 Facultad de Traducción e Interpretación - UAB

Para juzgar de la importancia de las segundas lenguas extranjeras para el mercado laboral de la Traducción e Interpretación, se ha utilizado las encuestas relativas a la evaluación de la asignatura optativa "Prácticas externas" para alumnos de cuarto y que forma parte del plan de estudios del grado de "Traducción e Interpretación. Estas prácticas curriculares plantean la realización de tareas relacionadas con la traducción, la interpretación o con otras posibles modalidades como la enseñanza de lenguas extranjeras, la mediación lingüística en empresas, entidades o instituciones públicas externas a la UAB o en centros e entidades de la misma universidad. El objetivo es proporcionar al alumno un primer contacto con el mercado laboral afín a su formación. La evaluación del alumno se realiza a través de encuestas on-line por parte de un tutor externo (de la empresa colaboradora) y un tutor interno (profesor de la FTI-UAB).

##### 2.1.1 Ítems evaluados por la empresa (Tutor externo):

- Nivel de lengua materna del estudiante
  - Nivel de lengua extranjera del estudiante (en este caso la segunda)
  - Nivel de competencia extralingüística del estudiante
  - Nivel de competencia instrumental del estudiante
  - Nivel de Resolución de problemas } 30 % de la nota
  - Nivel de responsabilidad } 10% de la nota
- } 60% de la nota

En la evaluación por parte de la empresa, se evalúan aspectos afines al "saber" del alumno respecto a sus competencias lingüísticas, pero también competencias transversales propias del desarrollo profesional.

##### 2.1.2 Ítems evaluados por profesorado de la Facultad de Traducción e Interpretación (Tutor interno)

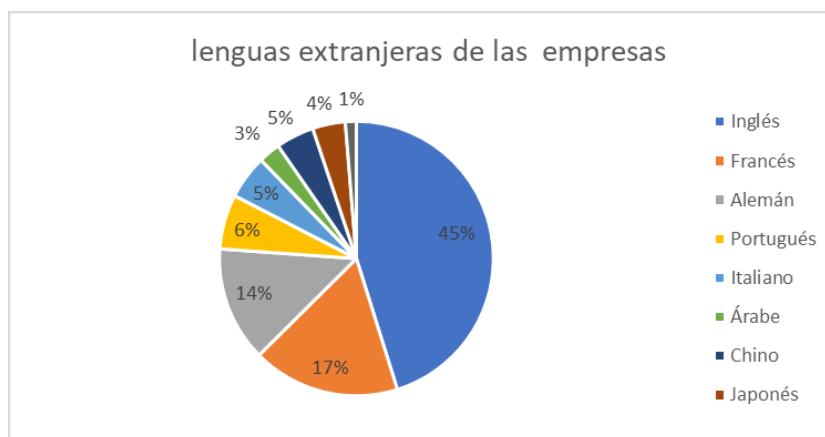
La evaluación se realiza sobre distintos apartados que recoge lo que llamamos "carpeta profesional" y que incluye temáticas más transversales, directamente relacionadas con el mundo laboral. Estas temáticas han sido objeto de sesiones formativas cuyo objetivo era mostrar la diversidad de salidas profesionales del mercado de la traducción y la interpretación, explorar las principales estrategias de búsqueda de empleo, así como identificar las obligaciones contables y fiscales a que debe hacer frente el traductor o el intérprete autónomo.

- Carta de presentación
- Curriculum Vitae
- Muestras de tareas realizadas
- Tabla de tarifas ficticias
- Factura ficticia

### 3. RESULTADOS

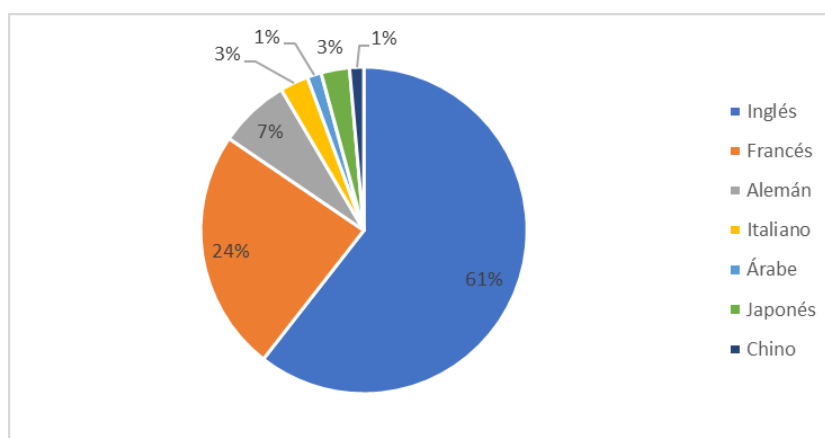
Durante el curso 2017-2018, 90 empresas colaboradoras del sector de la traducción, de la edición, organismos oficiales, empresas internacionales, centros de investigaciones, ONG y escuelas de idiomas entre otras colaboraron con la Facultad. Entre todas estas empresas, el número de plazas para las prácticas profesionales en lenguas extranjeras ofertadas era de 155, con perfiles lingüísticos que incluían 9 lenguas extranjeras a parte del castellano y del catalán.

Gráfico 2: Lenguas extranjeras propuestas por las empresas colaboradoras



Durante este curso se matricularon un total de 78 alumnos. De la lista de las empresas, los alumnos podían escoger hasta 3 opciones en función del tipo de empresas y de las lenguas de trabajo. La adjudicación de las plazas de prácticas se realizó en función de la lengua de trabajo exigida por parte de la empresa y de las combinaciones lingüísticas del propio alumno, intentando privilegiar, en la medida de lo posible, la lengua C del estudiante (segunda lengua extranjera) con el objetivo de obligar al alumno a trabajar en su segunda lengua para mejorar sus competencias y sobre todo su fluidez, situación que no se daría si lo hiciera en lengua B.

Gráfico 3: Lenguas utilizadas en prácticas profesionales (UAB)



Las lenguas utilizadas durante las prácticas reflejan en gran medida las necesidades del mercado laboral y son las que vemos reflejadas en la tabla. Es cierto que la lengua inglesa sigue siendo la más empleada (corresponde a más del 60% de la muestra) y es la que ocupa el primer puesto, el francés aparece en 2º posición con un 24%, el alemán con un 7%, el italiano y el japonés con un 3%, el árabe y el chino con un 1,5%. En el caso del japonés y del chino, hay que matizar los números. En este estudio, sólo se ha evaluado las lenguas orientales (chino y japonés) como lenguas C. En la facultad existe otro grado llamado "Grado de Estudios orientales" cuyas prácticas profesionales son realizadas en empresas que piden competencias lingüísticas que no corresponden a las de nuestros alumnos de lengua C debido a la gran complejidad de las lenguas orientales.

Al finalizar el periodo de prácticas, las evaluaciones de las empresas demuestran una apreciación muy positiva de las competencias lingüísticas de los alumnos (nivel de lengua materna, de lengua extranjera, de competencia extralingüística y de competencia instrumental) por una parte y por otra, unas competencias transversales directamente relacionadas con las habilidades necesarias para una buena empleabilidad, a saber : resolución de problemas de forma autónoma, organización de la

faena y capacidad de trabajar en grupo. El 85% de las notas otorgadas por las empresas superan el 7 sobre 10, lo que confirma la apreciación del nivel de competencias lingüísticas y transversales. En cuanto a las apreciaciones por parte del alumnado, éstas han sido más que positivas ya que, por una parte valoran el contacto real con el mundo laboral incluso trabajando con su segunda lengua extranjera, y por otra parte se percatan de la importancia de incorporar en el Curriculum una segunda lengua extranjera, lo que les permite diferenciarse en un mundo laboral donde predomina la lengua inglesa, considerada mayoritariamente como la única facilitadora de empleabilidad.

Cabe recordar que el porcentaje de inserción laboral de este grado universitario es muy alto (Galán, 2014). Según el informe de la AQU sobre inserción laboral de los graduados y graduadas de las universidades catalanas del 2017, un 65,8% de los estudiantes de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad Autònoma de Barcelona encuentran un puesto laboral en menos de 3 meses y evalúan con un 7,3 su grado de satisfacción con el puesto de trabajo actual y con un 8,5 sus competencias instrumentales idiomáticas en las dos lenguas.

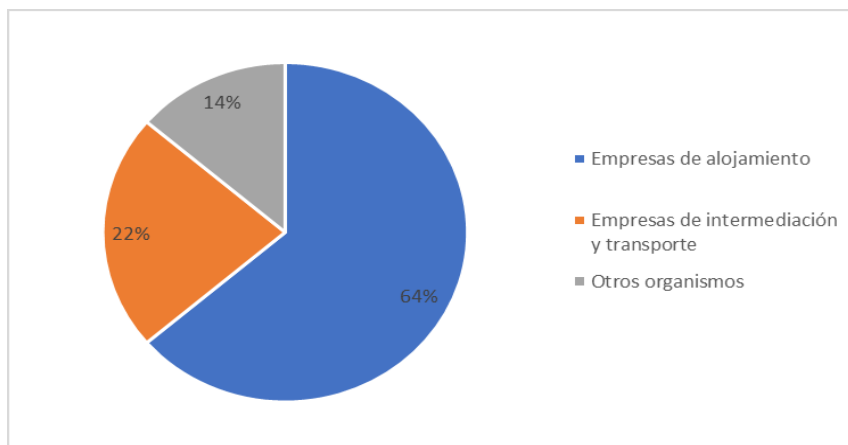
### 3.1 Euroaula-Universitat de Girona

Otro de los mercados donde las lenguas extranjeras revisten particular importancia es el turismo, sector económico de importancia para Cataluña. La comunidad autónoma recibió más de 18 millones de turistas internacionales en 2017, lo que constituye el 10,5% del PIB, y cuyos países de origen son Alemania, Francia, Italia, Rusia, Países Bajos y Reino Unido. Según el informe del Ayuntamiento de Barcelona sobre las principales necesidades del sector del Turismo y de la Hostelería (2015), debido a la creciente diversidad de la procedencia de los clientes asociada a la necesidad de ofrecer un servicio más personalizado, el mercado laboral necesita cada vez más profesionales del sector con un alto conocimiento de varias lenguas extranjeras.

Para evaluar el peso de las segundas lenguas extranjeras en este sector, hemos incorporado los alumnos del grado de Turismo de la escuela universitaria Euroaula, adscrita a la Universidad de Girona. Dicho grado incorpora dentro del plan de estudio y con carácter obligatorio dos lenguas extranjeras y las prácticas profesionales. El objetivo es que, al final de la carrera, los alumnos puedan acreditar altas competencias lingüísticas en inglés y en una segunda lengua extranjera de su elección. Dentro del abanico de posibilidades para escoger la segunda lengua extranjera se sitúa el francés y el alemán, pero existe la posibilidad como asignatura optativa de escoger un tercer idioma como el italiano, el ruso y el chino. Como segunda lengua extranjera, la lengua francesa ocupa la primera posición, copando el 60% de los alumnos a lo largo de los cuatro años académicos. La obligatoriedad de una segunda lengua extranjera surge de las necesidades del sector del turismo que ha experimentado estos últimos años un crecimiento notable debido en parte a su internacionalización como país emisor y receptor. Tanto si es a nivel de atención al cliente como a nivel de utilización de nuevas tecnologías, las lenguas extranjeras son inevitables y así lo perciben los alumnos de Euroaula, en parte gracias a las prácticas profesionales obligatorias. Los empresarios del sector buscan profesionales capaces de comunicar en la lengua del usuario a nivel profesional con el objetivo de ofrecer un trato más personalizado y conseguir la fidelización del cliente final. En el ámbito comercial, el marketing turístico y las herramientas de comunicación digital de última generación necesitan poder contar con contenidos en varios idiomas, privilegiando la lengua inglesa pero también otras para contribuir a una mayor visibilidad a nivel internacional.

Durante el curso 2017-2018 97 empresas colaboraron con nuestra escuela y se realizaron 92 convenios de prácticas para alumnos de 3º y 43 para alumnos de 4º.

Gráfico 4: Tipo de empresas de turismo- Euroaula



Las necesidades de las empresas en cuestión de lenguas extranjeras reflejan un panorama similar al de la Traducción e Interpretación según las evaluaciones de los alumnos. Una hegemonía de la lengua inglesa pero también la necesidad del

francés, del alemán seguido por el italiano, debido al creciente aumento del turismo de negocios por una parte y del familiar por otro, en gran parte procedente de Europa (Francia en 1er lugar, Alemania e Italia). Tras la recogida de impresiones a través de debates en clase sobre empleabilidad, los alumnos de Turismo aunque siguen privilegiando el uso del inglés en su práctica profesional, reconocen necesitar las segundas lenguas extranjeras (sobre todo en el sector alojamiento de calidad). Para mejorar la empleabilidad de los futuros graduados en empleabilidad en relación con las lenguas extranjeras, se ha optado dentro del aula de trabajar, no solamente las competencias lingüísticas y extralingüísticas, sino también todas las habilidades transversales que fomentan dicha empleabilidad (Curriculum, carta de presentación, presentaciones orales de ideas y proyectos, técnicas de negociación y resolución de conflictos que pueden encontrar en el día a día), competencias que les permitirá optar a una buena inserción laboral dentro del mundo del turismo, acceder a un empleo adecuado para su formación, con unos ingresos acordes con el nivel de académico y facilitarles una carrera profesional más internacional. Esto implica, según nuestro punto de vista y en concordancia con las desideratas de los alumnos, cambiar el enfoque de la enseñanza de la lengua extranjera en este ámbito para fomentar el uso de la lengua extranjera en un contexto real de trabajo necesitado de habilidades más afines a la empleabilidad y con contenidos más específicos, más profesionales para mejorar la competitividad del futuro profesional.

## CONCLUSIONES

Con la entrada de las universidades dentro del Espacio Europeo de Educación superior, la preocupación por la empleabilidad de los futuros egresados se ha hecho palpable dentro de los planes docentes de las distintas universidades catalanas y las competencias transversales suelen trabajarse en L<sub>0</sub> y en sesiones formativas obligatorias realizadas por profesionales del ámbito. En el campo de las lenguas extranjeras, sin embargo, estas habilidades no suelen formar parte de los objetivos evaluativos, siendo las competencias exclusivamente lingüísticas las que suelen focalizar la atención. La presencia del mundo laboral en las aulas es real, pero de forma muy sucinta, asociada a habilidades meramente filológicas (vocabulario, frases hechas, etc..) sin profundizar en la utilización de la lengua para mejorar habilidades del saber estar y saber actuar. La tendencia cada vez más creciente, por ejemplo, de realizar entrevistas de trabajo en L<sub>2</sub> y en situaciones reales (en presencia, por teléfono o por Skype) para poder constatar de primera mano cómo se desenvuelve el futuro colaborador en situaciones difíciles, indica que el mercado laboral necesita de colaboradores con competencias lingüísticas y extralingüísticas, capaces de utilizarlos en contextos profesionales diversos, intensos, con cierta fluidez y capacidad comunicativa en L<sub>2</sub>. Éstas son las que les permitirán desarrollar su vida profesional, su competitividad como si lo hiciera con su L<sub>0</sub>.

## BIBLIOGRAFIA

- ADECCO (2014). VI Informe Adecco e Infoempleo sobre Empleabilidad e Idiomas, Oferta y demanda de empleo en España 2014. Recuperado de <https://cdn.infoempleo.com/infoempleo/documentacion/NdP-Informe-Infoempleo-Adecco-Empleo-Idiomas.pdf>
- Aguilar, J. M. (2004). La enseñanza de la traducción y su relación con las exigencias del mercado laboral: estudio de caso. *Trans. Revista de Traductología*, 8: 11-28
- AQU (2017). La inserció laboral dels graduats i graduades de les universitats catalanes, Barcelona, Agencia de la Qualitat Universitaria. Recuperado de: [http://www.aqu.cat/doc/doc\\_56174010\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_56174010_1.pdf)
- BRITISH COUNCIL (2017), THE FUTURE, The foreign languages the United Kingdom, needs to become a truly global nation, Alcantara Communications, Recuperado de : <https://www.britishcouncil.org/organisation/policy-insight-research/languages-future-2017>
- Calvet, L. J., (2012), le baromètre des langues, Recuperado de : <http://wikilf.culture.fr/barometre2012/>
- Cifuentes Pérez, P. (2017). Las diez competencias fundamentales para la empleabilidad según egresados, profesorado y profesionales de la traducción y la interpretación, *Quaderns. Revista de Traducció* 24, 197-216
- CIS (2016), Barómetro de Diciembre de 2016, Recuperado de: [http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1\\_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=14320](http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=14320)
- IDESCAT (2014). Encuesta de usos lingüísticos de la población, Institut d'Estadística de Catalunya, Generalitat de Catalunya. Recuperado de: <http://www.idescat.cat/pub/?id=eulp&geo=mun&lang=es>
- Galán-Mañas, A,(2017). Programa para la mejora de la empleabilidad de los egresados en traducción y interpretación. Un estudio de caso, *Conexão Letras Vol 12*, nº17
- Hagege, C. (2008). *Combat pour le français*, Paris, Odile Jacob
- Hillage, J., Pollard, E. (1998). *Employability: developing a framework for policy analysis*. Research Brief 85, Department for Education and Employment.

Martínez, J. (2012) Turismo, la competencia de empleabilidad de los futuros profesionales del turismo. *TURyDES* 5(12) 1-27

Moreno Fernández, F. La Importancia Internacional de las Lenguas. Cambridge: Instituto Cervantes at Faculty of Arts and Sciences - Harvard University, 2015. Recuperado de :  
[http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/010\\_informes\\_importancia\\_internacional\\_lenguas\\_1.pdf](http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/010_informes_importancia_internacional_lenguas_1.pdf)

Michavila, F., Martínez, J. M., M. Martín-González, F., J., García-Peñalvo J. e Cruz Benito J. (2018). "Empleabilidad de los titulados universitarios en España. Proyecto OEEU," *Education in the Knowledge Society*, vol. 19, no. 1, 21-39, 2018. doi: 10.14201/eks20181912139.

Millenium, 2 (ed espec nº4), 63-73.

en

INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO: UM CICLO VIRTUOSO?  
INTERCULTURALITY AND ENTREPRENEURSHIP EDUCATION: A VIRTUOUS CYCLE?  
INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN PARA EL EMPREENDEDORISMO: UN CÍRCULO VIRTUOSO?

Ana Dias Daniel<sup>1</sup>  
Mariana Pita<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal

Ana Dias Daniel - anadaniel@ua.pt | Mariana Pita - mariana.pita@ua.pt



**Corresponding Author**

Ana Dias Daniel  
Universidade de Aveiro  
Campus Universitário de Santiago  
3810-193 Aveiro – Portugal  
anadaniel@ua.pt

RECEIVED: 08<sup>th</sup> August, 2018  
ACCEPTED: 01<sup>th</sup> January, 2019

## RESUMO

**Introdução:** As empresas multinacionais procuram graduados com um espectro alargado de competências que incluem a conhecimento de outras culturas e o domínio de mais do que um idioma (Jones, 2013). Segundo Alred, Byram e Fleming (2003), a educação deve promover “um sentido de interculturalidade, uma competência intercultural” (p. 6) através de um processo dinâmico, iterativo, transformador de atitudes, competências e conhecimento, permitindo a comunicação e interação eficaz e apropriada entre culturas (Freeman et al., 2009).

**Objetivos:** Foi conduzido um estudo de caso com o objetivo de compreender a relevância da metodologia de aprendizagem ativa de um programa de educação para o empreendedorismo no desenvolvimento das competências interculturais dos alunos.

**Métodos:** Dada a natureza exploratória do estudo, optou-se pela implementação de um estudo qualitativo, baseado em entrevistas semi-estruturada aos alunos inscritos no programa Learning To Be, com o intuito de recolher as perspetivas dos estudantes relativamente à participação no programa. Foi, ainda, implementado um questionário com o intuito de perceber quais as competências que os alunos consideravam ter sido desenvolvidas no âmbito daquela participação.

**Resultados:** Os resultados demonstraram que i) os alunos avaliaram de forma positiva a metodologia de aprendizagem experimental; ii) as competências de comunicação intercultural aumentaram; iii) a abertura para trabalhar em contextos multiculturais é mais elevada.

**Conclusões:** A análise das respostas recolhidas sugere que os estudantes reconhecem a relevância das competências interculturais para o seu futuro percurso profissional e realçaram a adequação da metodologia utilizada no programa de educação para o empreendedorismo para o seu, respetivo, desenvolvimento. Igualmente, os estudantes enfatizaram o impacto do programa nas competências de comunicação intercultural e empreendedoras que poderão contribuir para aumentar a sua empregabilidade.

**Palavras-chave:** competências interculturais; competências empreendedoras; educação para o empreendedorismo; empregabilidade; internacionalização.

## ABSTRACT

**Introduction:** Multinational companies are now looking for graduates with a wide range of skills that include awareness of other cultures and mastery of more than one language (Jones, 2013). According to Alred, Byram, and Fleming (2003) education should promote “a sense of interculturality, an intercultural competence” (p.6) through a process that is dynamic, interactive, and that transforms attitudes, skills and knowledge, allowing effective and appropriate communication and interaction across cultures (Freeman et al., 2009).

**Objectives:** A case study analysis was conducted with the objective of understanding the relevance of active learning methodology within an entrepreneurship education course in the development of students’ intercultural competences.

**Methods:** Given the exploratory nature of the study, we opted for the implementation of a qualitative study, based on semi-structured interviews to students enrolled in the Learning To Be program, in order to gather students' perspectives regarding participation in the program. A questionnaire was also implemented in order to understand which competences students considered to have been developed within the scope of that participation.

**Results:** The results showed that i) students evaluate the experimental learning methodology positively; ii) student’s intercultural competences have increased; iii) openness to work in multicultural context is higher.

**Conclusions:** The analysis of data suggests that students recognised the relevance of intercultural competences for their future professional career and have highlighted the appropriateness of the methodology used in the entrepreneurship education program for their development. Likewise, the students emphasized the impact of the program on intercultural and entrepreneurial communication skills that could contribute to increasing their employability.

**Keywords:** intercultural competences; entrepreneurial skills; entrepreneurship education; employability; internationalisation.

## RESUMEN

**Introducción:** Las empresas multinacionales buscan graduados con un amplio espectro de competencias que incluyen el conocimiento de otras culturas y el dominio de más de un idioma (Jones, 2013). La educación debe promover "un sentido de interculturalidad, una competencia intercultural" (p.6) a través de un proceso dinámico, iterativo, transformador de actitudes, competencias y conocimiento, permitiendo la comunicación e interacción eficaz y apropiada entre culturas (Freeman et al., 2009).

**Objetivos:** Se llevó a cabo un estudio de caso con el objetivo de comprender la relevancia de la metodología de aprendizaje activo de un programa de educación para el emprendimiento en el desarrollo de las competencias interculturales de los alumnos.



**Métodos:** Dada la naturaleza exploratoria del estudio, se optó por la implementación de un estudio cualitativo, basado en entrevistas semiestructuradas a los alumnos inscritos en el programa Learning To Be, con el fin de recoger las perspectivas de los estudiantes respecto a la participación en el programa. Se implementó un cuestionario con el fin de percibir cuáles las competencias que los alumnos consideraban haber sido desarrolladas en el marco de esa participación.

**Resultados:** Los resultados demostraron que i) los alumnos evaluaron de forma positiva la metodología de aprendizaje experimental; ii) las competencias de comunicación intercultural han aumentado; iii) la apertura para trabajar en contextos multiculturales es más elevada.

**Conclusiones:** El análisis de las respuestas recogidas sugiere que los estudiantes reconocen la relevancia de las competencias interculturales para su futuro itinerario profesional y realzaron la adecuación de la metodología utilizada en el programa de educación para el espíritu emprendedor para su desarrollo, respeto, desarrollo. Asimismo, los estudiantes enfatizaron el impacto del programa en las competencias de comunicación intercultural y emprendedoras que podrían contribuir a aumentar su empleabilidad.

**Palabras clave:** competencias interculturales; competencias empresariales; educación para el espíritu empresarial; empleabilidad; internacionalización.

## INTRODUCTION

The openness of markets, the disruption of traditional business models and the internationalisation of education, has transformed the employment landscape worldwide. These phenomena have affected the stability of employees' skills in the sense that a new set of skills is being required by current employers (Forum, 2016). In this case, a new competences bundle is highlighted in several reports regarding employment trends. On the one hand, since future working contexts are becoming more and more multicultural, intercultural competence are crucial to interact with people from other cultures adequately and effectively (Wolff & Borzikowsky, 2018). On the other hand, entrepreneurial competencies are keystones to thrive in the future workplace and develop an agile mind-set to perform accordingly (World Economic Forum, 2018).

According to Alfred, Byram, and Fleming (2003, p. 6) education should promote "a sense of interculturality, an intercultural competence" through "dynamic, interactive that transforms attitudes, skills and knowledge allowing effective and appropriate communication and interaction across culture" (Freeman et al., 2009). Consequently, Higher Education Institutions (HEI) in general are implementing strategies aiming at tackling future skills mismatch (Morey, 2000). For instance, HEI are integrating international perspectives within the curricula as a strategy to prepare students to global employment demands, and to develop multicultural competences that facilitate the integration in contexts of high cultural diversity. Also, HEIs are promoting the benefits of students' mobility as a mean to strengthen knowledge and intercultural competences. According to the Eurodesk Report (2015), students engage in mobility programs, such as Erasmus programme, motivated by the desire to enhance employability, to meet new people, to improve foreign language and to develop transversal skills. The same report highlights that more than 90% of students engaged in Erasmus Program reported an improvement in their soft skills, such as knowledge of other countries, their ability to interact and work with individuals from different cultures, adaptability, foreign language proficiency and communication skills. Also, being involved in the program leverages the international mindset of those who participate, increases their knowledge about good practices and skills and enhance the research and cooperation opportunities.

In turn, entrepreneurship education has been considered of paramount importance in European arena and special attention has been given to the subject mainly because it is considered critical to spur competitiveness, economic growth and job creation. European Commission highlighted the need of developing educational programs based on active learning models, engaged with real companies, in order to foster the development of entrepreneurial skills (European Commission, 2013). Also, World Economic Forum highlight the importance of "develop curiosity, imagination, resilience and self-regulation; to respect and appreciate the ideas, perspectives and values of others; to cope with failure and rejection, and to move forward in the face of adversity" (OECD, 2018, p. 3) adding a stronger focus on interpersonal skills (Bakhshi, Downing, Osborne, & Scheiner, 2017).

The development of intercultural competence within entrepreneurship education represents a challenge and an opportunity at the same time (Özturgut, 2011). Therefore, the intersection of interculturality and entrepreneurship education has not been explored and little is known about how this relationship could benefit the development of skills and future employability of students in HEI's. Thus, the purpose of this exploratory research is to discuss the relevance of entrepreneurship education on student's intercultural competences and future employment related competences.

The present paper is structured as follows: first, the introduction opens the topic; second, the literature review exposes the most relevant theoretical concepts; third, the methods are described followed by results and discussion; finally, conclusions and limitations of the study are addressed.

## 1. LITERATURE REVIEW

### 1.1 Intercultural competence: concept and importance

According to the British Council report *The value of intercultural skills in the workplace*, employers “are under strong pressure to find employees who are not only technically proficient, but also culturally astute and able to thrive in a global work environment” (Council, 2013, p. 5). The same report mentions that employers value the ability of employees to work effectively with individuals and organisations from cultural backgrounds different from their own. This perspective is aligned with a previous study from the QS Global Employer Survey Report where the majority of employers usually value an international study experience when looking for new employees (John Molony, Ben Sowter, & Davina Potts, 2011).

Despite its importance, there is no consensual definition of intercultural competence, and very often, ‘intercultural communication’ and ‘intercultural competence’ are used identically. During the last years, different research perspectives over this topic have emerged (Deardorff & Arasaratnam-Smith, 2017). Arasaratnam (2015) conducted a thematic analysis of articles and identified eight different themes explored by researchers in intercultural communication over the past decades: Identity (articles focused on identity and factors that influence such identity definition); Acculturation and Global Migration (related to mobility and acculturation process); Communication Dynamics (communication in specific contexts); Intercultural competence; Theories, models and scales; perception, stereotypes and discrimination; Cross cultural differences and Intercultural Education and Study Abroad. From those, surprisingly, the author revealed that intercultural competence is the theme with less research outputs. As a research result, Arasaratnam (2015) mentions that empathy and experience abroad are key contributors to intercultural competence. For Wolff & Borzikowsky (2018), intercultural competence (ICC) can be defined as “a complex of abilities that are needed to interact with people from other cultures adequately and effectively” (p. 488). Ramirez (2016) goes further and argues that an intercultural competent person must understand different methods and styles of communication, have the ability to interact with people from different cultural backgrounds, and have the desire to use their knowledge and abilities to promote networking. In this sense, intercultural competence is a skill that should be developed through the experiential contact with new cultures that occurs while studying abroad because students are influenced during the acculturation process. The author also argues that the development of intercultural competence that occurred when students are being exposed to a multicultural environment is influenced by its levels of openness to new experiences and willingness to try new things. Moreover, also affective and behavioural skills such as empathy, human warmth, charisma, and the ability to manage anxiety and uncertainty are connected to the development of intercultural competence (Yoshitake, 2002).

From another perspective, Busch (2009) explores the interconnection between intercultural competence and intercultural communication. For the author, intercultural communication can be training and it could benefit the development of students’ intercultural competence since they will be able to understand cultural differences. Indeed, intercultural experiences promote profound transformational changes enhancing intercultural competences of students (Jones, 2013; Ramirez, 2016). Therefore, multicultural classrooms are a valuable strategy to develop intercultural skills of students by including people with different backgrounds (Jones, 2013).

### 1.2 Entrepreneurship education and the development of entrepreneurial competences

Entrepreneurship is considered “the enterprising human action in pursuit of the generation of value, through the creation or expansion of economic activity, by identifying and exploiting new products, processes or markets” (OECD, 2017, p. 14). Therefore, promoting entrepreneurial competences among graduates, future workforce, and entrepreneurs is of paramount importance. As regional development might be hampered by a lack of competent individuals to manage projects and become entrepreneurs, universities can help overcome this bottleneck by teaching individuals to increase their motivation and ability to innovate and to become entrepreneurs (Fromhold-Eisebith & Werker, 2013). For this reason, Entrepreneurship education (EE) has been promoted during the last decades across most European countries, through both formal and non-formal programs, aiming at empowering students to fulfil personal endeavours, improve job creation and foster entrepreneurial activity, and, in the end, contributing to unlock societal problems.

As a consequence, a countless number of courses and programs on entrepreneurship have been implemented (Katz, 2008). For Pittaway & Edwards (2012) there are at least three different approaches to entrepreneurship education named: ‘About’, ‘For’ and ‘Through’. Firstly, ‘education about entrepreneurship’ is more devoted to traditional and theoretical teaching practices, and more distant from the real business environment. The second approach, ‘education for entrepreneurship’ is oriented to develop entrepreneurial skills relevant to create a start-up company. Lastly, the third approach, ‘education through entrepreneurship’ focuses on fostering cognitive entrepreneurial skills (Moberg, 2014). Although the lack of agreement about which stream is more effective (Fayolle, 2013; Gibb, 2002), there is a growing consensus defending active pedagogy as more effective since it is learner-centred, process-based, experiential and socially situated (Gibb, 1987; Kyrö, 2005; Mwasalwiba, 2010). Also, experimental learning methods or active learning have been highlighted as beneficial since they contribute to meet students’ needs, improve students’ retention capacity and increase students’ responsibility towards their own learning process (see Allen, 1995; Draycott & Rae, 2011; Kåre Moberg, 2014; Silberman, 1996), thus it successfully promotes entrepreneurial skills in a classroom context (Daniel, 2016). The use of active learning methods comprises cooperative learning, problem-solving exercises,

writing tasks, speaking activities, class discussion, case-study method, simulations, role-playing, peer teaching, fieldwork, independent study, library assignments, computer-aided instruction and homework (Bonwell & Eison, 1991), as a way to “involves students in doing things and thinking about what they are doing” (Bonwell & Eison, 1991, p. 2).

Moreover, this goes in line with Timmons and Stevenson (1985) that suggest that the best way to foster entrepreneurial learning is to combine experience with formal educational activities since entrepreneurship is an ongoing lifelong learning experience. In order to accomplish such results, EE should be taught in a personal, practical and experiential way in order that such experiences with real projects and companies could contribute to develop entrepreneurial competences and knowledge through role modelling (Testa and Frascheri, 2015).

In fact, some EE programmes that follows active learning methods are based on learning by doing and challenge-based projects (Daniel, 2016; Daniel & Castro, 2017), allowing students to experience real business and market environments, increase interactivity and performance of groups learning process (O’Mahony et al., 2012). Still, the teaching methods must be adapted to the business world (Coghlan, 2015; Fayolle, 2013) in order to ensure better results and outcomes. Considering EE programs as an effective tool to stimulate entrepreneurial mind-set among students and foster an entrepreneurial culture among the population, they are being expanded into all disciplines so that entrepreneurship is blended with specific fields of study. Such movement is contributing to establish new learning environments, strong interdisciplinary education across domains, and it is expected to underpin competences like adaptability, creativity, curiosity and open-mindedness (OECD, 2018).

Entrepreneurship Education seems to be the perfect setting, on the one hand, to develop multicultural classrooms and, on the other hand, to foster the interdisciplinary profile of students, since it allows intercultural encounters and experiential learning opportunities.

### **1.3 Developing interculturality skills through entrepreneurship education: learning to be program**

Following this trend and EC recommendations, it was designed and implemented at University of Aveiro a new entrepreneurship education program called ‘Learning To Be’ that aims at fostering entrepreneurial learning of students enrolled in a multicultural and multidisciplinary environment, through an experimental learning methodology inspired in the Design Thinking process (Daniel, 2016). Departing from real challenges proposed by companies, students from different scientific areas and nationalities are invited to work in multidisciplinary and multicultural teams, and they are challenged to develop viable and valuable solutions. The syllabus combines both theory exposition, and hands-on projects where students put theory into practice through engaging in meaningful, real-world business challenges, and following a three-phase methodology: i) problem understanding; ii) value creation; iii) strategy exploitation.

The first phase aims to enhance students’ business empathy or, in other words, the ability to understand latent customer needs. Students are encouraged to undertake field research and to speak directly with customers through interviews and site visits. They look for insights from customers (and other relevant stakeholders in some cases), and use ethnographic-style tools to gather relevant information. In the second phase of Value Create, students use tools of ideation, brainstorming, and other methods that leverage creativity. They also look for relevant competitive analysis data, and from substitute products/services. In this phase, activities that involve learning from others are considered very important. As this stage leads into designing prototypes and presenting mock-ups, the main objective is to generate multiple ideas, and to get feedback from peers to help sort out which ideas to take forward and materialize for testing. Students also bounce ideas off the company employees as they develop second iterations – prior to trying to validate these ideas with the company. The Strategy Test phase is when the students attempt to validate their proposed solutions with real customers. They can return to the field, and try and assess whether customers would be interested or willing to pay for the product, and what needs to be improved. In this case, students evaluate what should be changed, develop new features that are considered needed – then another round of iteration can begin.

Students are organized in multicultural and multidisciplinary teams and work together for an entire semester. The program finishes with a final pitching session where projects are presented to the companies. Students are assessed on the basis of the work in the class (commitment with the project and team, group work and interaction), the project development (regarding the integration of the contents exposed previously) and the pitch performance (communication and selling arguments).

## **2. METHODS**

Given the exploratory nature of the research, we opted to carry out two different approaches: (a) qualitative; and (b) quantitative analysis. The study encompassed (a1) in-depth individual, semi structured interviews, and (b1) a questionnaire to assess students’ perceptions of the competencies they considered to have been developed through the Learning to Be Program. The interview script was designed based on the work developed by Ahn & Ettner (2013), Deardorff & Arasaraatnam-Smith (2017), Johnson & Buko (2014), and Ramirez (2016) and contained 23 questions organized in the following 6 groups: (1) characterization questions; (2) motivation for “intercultural experiences”; (3) openness to “intercultural experiences”; (4)

barriers to “intercultural experiences”; (5) benefits of “intercultural experiences” under EE program; and (6) impact of EE program in “intercultural competences and future employability”.

To gather students perceptions about the competences developed after the participation in the ‘Learning To Be Program’, it was implemented a survey based on the ranking of global competences developed by OECD (2018), using a binary system (yes/no). The ranking considers 14 key competences for future employability: (1) ability to work collaboratively with teams of people from a range of backgrounds and countries; (2) excellent communication skills (both speaking and listening); (3) degree of drive and resilience; (4) ability to embrace multiple perspectives and challenge thinking; (5) capacity to develop new skills and behaviours according to role requirements; (6) degree of self-awareness; (7) ability to negotiate and influence clients from different cultures; (8) ability for form professional, global networks; (9) openness to and respect of a range of perspectives from around the world; (10) multi-cultural learning agility (able to learn in any culture or environment); (11) multilingualism; (12) knowledge of foreign economies and own industry and overseas; (13) understanding of one’s position and role within a global context or economy; and (14) willingness to play an active role in society at a local, national and international, level.

During the second semester of 2017/2018, were enrolled in ‘Learning To Be Program’ 55 students, 38% females and 62% males, from the first and second cycles of study and from different scientific areas. Considering the total number of students, 10% were foreign students from China, Germany and Poland. Departing from here, the interviews were conducted with 6 students, 3 national students (Student 1-3) and 3 foreign students (one from each country) (student 4-6). The inclusion criteria for participants were (a) nationality, and (b) be a member of a multicultural team during ‘Learning To Be Program’. The participants were selected considering a voluntary based-process.

### 3. RESULTS AND DISCUSSION

Through the analysis of interviews, it was possible to understand students’ perceptions on the relevance of multiculturalism and entrepreneurial competences in future employability. Data was clustered into three main clusters: (1) motivations; (2) barriers; and (3) impact of ‘Learning To Be Program’ (Table 1).

Concerning the motivations, students mentioned that they choose to be enrolled in ‘Learning To be Program’ to learn about different cultures and improve their language skills, therefore taking benefit from classes multicultural environment. Nevertheless, students highlight that language differences were the main barrier in the development of classroom projects, along with some cultural differences (for example, it terms of punctuality). Also, students’ felt unconfident in expressing themselves in a foreign language.

**Table 1 - Impact of Learning To Be Program.**

Dimensions	Statements from students
Motivation	“to meet different people, cultures and to learn new things” (P01)* “to improve the language” (P02) “to see how is it to study in foreign countries” (F01)**
Barriers	“some activities are more complex to manage in multicultural teams” (P03) “some cultural aspects act as inhibitors of communication. But maybe this could be related to a specific culture” (F02) “the main barrier is the language” (P02) “Afraid of speaking another language and saying nonsenses” (F03)
Impact	“learning new ways of thinking and seeing things, different perspectives and how to work with others” (F03) “improvements on language skills” (P02) “improvements on communication skills” (P01) “learning to adjust some behaviours to meet the differences among the team members” (F01) “learn different tools, cases, and contents that are used in other countries” (F02) “I feel now more knowledgeable” (P01)

\* P = Portuguese student

\*\* F = Foreign student

According to Arasaratnam (2015), experiences abroad are contributors to the development of intercultural competence. The results obtained suggest that intercultural interactions (e.g. through working with teams) is also beneficial for promoting a positive attitude toward diversity since intercultural sensitivity is an incremental process that is dependent of each individual (Klak & Martin, 2003). This goes in line with the results, particularly related to barriers perception, since some cultures are more linked to traditional values than others (e.g. Chinese culture). Also, the study demonstrates that the impact arising from the

immersion in an intercultural context goes beyond language improvements, and it may foster the development of new ways of thinking and acting.

Also, most studies are focused on assessing intercultural competence on international students but the results suggested that also “home students” are able to develop such competences. Therefore, more studies should be implemented in order to explore the impact of multicultural environment on “home students” since the literature is scarce in this research stream (Wang & Kulich, 2015).

Regarding the impact of ‘Learning To Be Program’, students highlighted as most relevant benefit the improvement on language skills, communication capacity and team working abilities. Also, some students mentioned that this experience allowed them to develop their resilience, since they need to be more flexible to understand others and build common goals. This goes in line with Acquah & Commins (2018) perspective, who considers multicultural classes “as the perfect context for challenging students’ values, beliefs, and assumptions allowing them to develop a deeper understanding about themselves and the others” (p. 201).

As a general comment about the program, students mentioned that learning by doing approach was relevant to improve their experience and to build new knowledge. This reinforces previous studies (Testa & Frasccheri, 2015; Timmons & Stevenson, 1985) that argues about the need of adding experimentation to the learning process. Similarly, it was mentioned that when compared to traditional teaching approaches, this programme enabled students to easily learn theoretical contents and its application in practice as mentioned by Daniel, Costa, Pita, and Costa (2017). Moreover, the participation of companies is considered as an advantage since it allows students to be engaged in real problems and to develop competences that suits future employment demands (Daniel, Vitória, & Pita, 2018).

As a result, from quantitative approach, it was possible to inspect which competences students felt were improved through the participation in the ‘Learning to Be Program’ (Table 2).

**Table 2** - Ranking of Global Competences (M=mean; SD=Standard Derivation)

Variables	M	SD
(1) ability to work collaboratively with teams of people from a range of backgrounds and countries	1,00	0,00
(2) excellent communication skills (both speaking and listening)	0,83	0,41
(3) degree of drive and resilience	0,50	0,55
(4) ability to embrace multiple perspectives and challenge thinking	0,81	0,41
(5) capacity to develop new skills and behaviours according to role requirements	0,67	0,52
(6) degree of self-awareness	0,33	0,52
(7) ability to negotiate and influence clients across the globe from different cultures	0,17	0,41
(8) ability for form professional, global networks	0,67	0,52
(9) openness to and respect of a range of perspectives from around the world	0,67	0,52
(10) multi-cultural learning agility (able to learn in any culture or environment)	0,67	0,52
(11) multilingualism	1,00	0,00
(12) knowledge of foreign economies and own industry and overseas	0,50	0,55
(13) understanding of one’s position and role within a global context or economy	0,33	0,52
(14) willingness to play an active role in society at a local, national and international, level	0,50	0,55

The feedback from the questionnaire shows that students recognized the ‘ability to work collaboratively with teams of people from a range of backgrounds and countries’ and ‘multilingualism’ as those that were more developed during the program. Also, the following competences: ‘excellent communication skills’ and ‘ability to embrace multiple perspectives and challenge thinking’ were also improved. These results are consistent with Klak & Martin (2003) findings on the recognition about the importance of cultural engagement, in one hand, but on the students attitude towards cultural differences, on the other, since it is an on-going and incremental learning process.

Nevertheless, the competence ‘ability to negotiate and influence clients across the globe from different cultures’ was the less relevant since students were not exposed, during the program, to such situations.

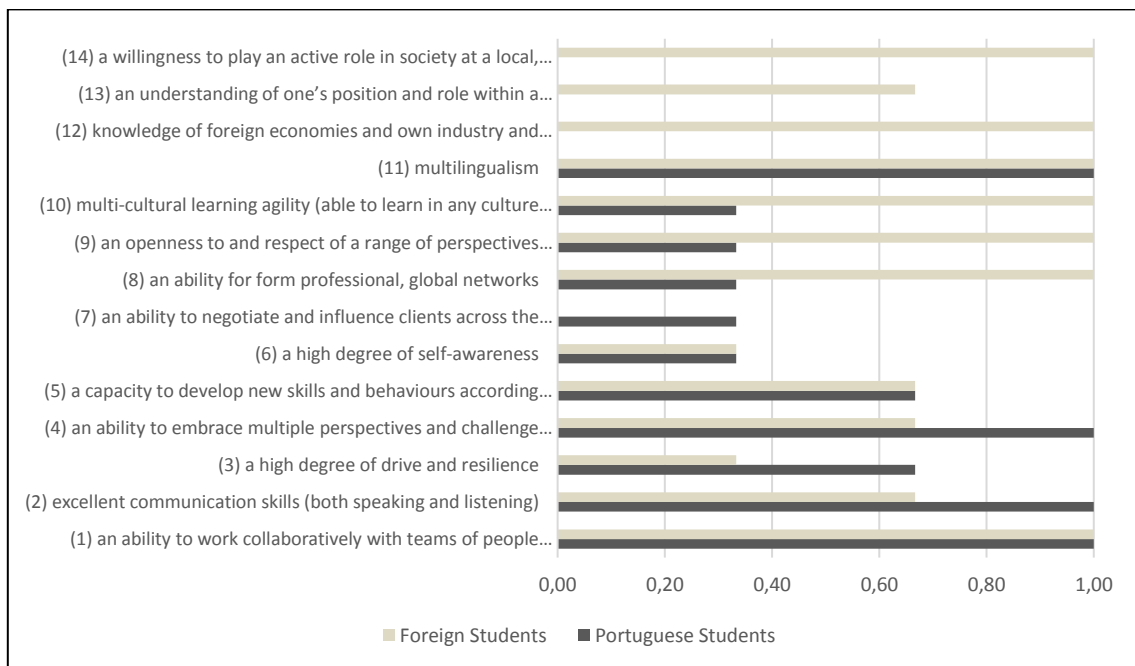


Figure 1 – Questionnaire results (means).

Regarding the differences among Portuguese and foreign students, it was recognized, by both groups, the variables ‘the ability to work collaboratively with teams of people from a range of backgrounds and countries’ and ‘multilingualism’ as the most relevant, as in the previous analysis. The major differences among Portuguese and foreign students are related to ‘communication skills’ and ‘ability to embrace multiple perspectives and challenge thinking’, since they were higher on Portuguese students. In turn, ‘ability for form professional, global networks’ and ‘openness to and respect of a range of perspectives from around the world’ along with ‘multi-cultural learning agility (able to learn in any culture or environment)’ were higher on Foreign students. This result suggests that being engaged in multicultural environments is beneficial for both, for ‘home students’ and foreign students, to improve their ability to work with people from different backgrounds and nationalities. Also, it is relevant to develop languages and communications skills.

Regarding the impact of the program on students’ future employment perspectives the majority agreed that attending the program was relevant for their future employment career since they were more knowledgeable about multicultural differences, more proficient on languages, and more aware of real business contexts.

## CONCLUSIONS

After the implementation of Bologna Process, HEI’s focused their activities in developing a compatible and coherent education system to allow comparable degrees and remove obstacles to students and staff mobility (Cole & Tibby, 2013). As the market turned global for HEIS, the importance of interculturality in education is being recognized as a key issue because, in the one hand, universities are being asked to promote students’ global profiles and, on the other hand, universities need to be prepare students to address cultural diversity. Therefore, HEI’s are adapting their *modus operandi* in order to make students more aware of cultural diversity. Consequently, the ability to handle intercultural encounters is becoming valuable to support the creation of intercultural learning environments (Fitzsimons, Finn, & Grummell, 2017). For students, cultural diversity is also demanding since they are now exposed and engaged more frequently in international environments during their studies, even for those who do not experience being abroad. The interactions between local and foreign students within universities are multiple, from the classroom to social activities, which implies a broader understanding about the context and cultural diversity (Acquah & Commins, 2018). Based on such perspectives, this study aimed at understand the relevance of entrepreneurship education course in the development of students’ intercultural competences and future employability.

The results obtained highlighted the fact that active teaching and learning methodologies, such as those applied in the ‘Learning To Be Program’, that encompasses students from different countries, are more effective in developing intercultural skills. Therefore, it is suggested that the interaction between students from different cultural and diverse backgrounds could increase intercultural sensitivity. Thus, ‘Learning To Be Program’ enabled the creation of a classroom context where students could develop their entrepreneurial skills, together with intercultural competences. Additionally, despite the protective atmosphere of the classroom, students had also opportunity to expand their scope of learning and action in real business environments. In this

line, the participation of companies is seen as a key element of the program through the proposal of real-case problems. The involvement of companies in high education curricula development is of paramount importance to build the skills of future labour force. Moreover, the program contributed to create a clearer understanding about future prospects and employment in existing companies. This was a relevant outcome because 'Learning To Be Program' is focused on developing entrepreneurial competences and intrapreneurship, and not in the creation of new business ventures as other EE programs.

Although the results obtained, this study has several limitations. First, the study was based on a small sample which limits generalization. Secondly, there may be bias due to self-reported measures. In addition, the survey was filled on voluntary bases, nevertheless, students may have answered items not honestly in order to avoid socially undesirable traits or statements. Therefore, future research is needed to fully understand the role of entrepreneurship education in developing intercultural competences and future employability.

## REFERENCES

- Acquah, E. O., & Commins, N. L. (2018). International students' perspectives of a diverse class on multiculturalism. *Journal of Further and Higher Education*, 42(2), 193–204. <http://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1224328>
- Ahn, M. J., & Ettner, L. (2013). Cultural intelligence (CQ) in MBA curricula. *Multicultural Education & Technology Journal*, 7(1), 4–16. <http://doi.org/10.1108/17504971311312591>
- Allen, E. (1995). Active learning and teaching: improving postsecondary library instruction. *Reference Librarian*, 51, 89–103.
- Alred, G., Byram, M., & Fleming, M. (2003). Introduction. In M. F. Geof Alred, Michael Byram (Ed.), *Intercultural Experience and Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Arasaratnam, L. A. (2015). Research in Intercultural Communication: Reviewing the Past Decade. *Journal of International and Intercultural Communication*, 8(4), 290–310. <http://doi.org/10.1080/17513057.2015.1087096>
- Bakhshi, H., Downing, J. M., Osborne, M. A., & Scheiner, P. (2017). *The Future of Skills: Employment in 2030*. London: Pearson and Nesta.
- Bonwell, C., & Eison, J. . (1991). *Active learning: creating excitement in the classroom*. Washington, DC: The George Washington University.
- Busch, D. (2009). What kind of intercultural competence will contribute to students' future job employability? *Intercultural Education*, 20(5), 429–438.
- Cole, D., & Tibby, M. (2013). *HEA Employability Framework - Defining and developing your approach to employability*. York.
- Council, B. (2013). *Culture at work: The value of intercultural skills in the workplace*. London: British Council.
- Daniel, A. D. (2016). Fostering an entrepreneurial mind-set by using a Design Thinking approach in Entrepreneurship Education. *Journal of Industry & Higher Education*, 30(3), 215–223. <http://doi.org/10.1177/095042221665319>
- Daniel, A. D., & Castro, V. R. (2017). Entrepreneurship Education: how to measure the impact on nascent entrepreneurs? In A. C. Moreira, J. G. Dantas, & F. M. Valente (Eds.), *Nascent Entrepreneurship and Successful New Venture Creation* (pp. 85–110). Hershey, PA: IGI Global. <http://doi.org/10.4018/978-1-5225-2936-1.ch004>
- Daniel, A. D., Costa, R. A., Pita, M., & Costa, C. (2017). Tourism Education: What about entrepreneurial skills? *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 30, 65–72. <http://doi.org/10.1016/j.jhtm.2017.01.002>
- Daniel, A. D., Vitória, A., & Pita, M. (2018). The role of University-Business Collaboration in Entrepreneurship Education Programs. In J. J. Ferreira, A. Fayolle, V. Ratten, & M. Raposo (Eds.), *Entrepreneurial Universities: Collaboration, Education and Policies* (pp. 14–40). Edward Elgar Publishing.
- Deardorff, D. K. & Arasaraatnam-Smith, L. (2017). *Intercultural Competence in Higher Education: International Approaches, Assessment and Application*. (D. K. & Deardorff & L. Arasaraatnam-Smith, Eds.) (Internatio). New York: Routledge.
- Draycott, M., & Rae, D. (2011). Enterprise education in schools and the role of competency frameworks. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 17(2), 127–145. <http://doi.org/10.1108/13552551111114905>
- Entrepreneurship at a Glance 2017. (2017). [http://doi.org/10.1787/entrepreneur\\_aag-2017-en](http://doi.org/10.1787/entrepreneur_aag-2017-en)
- Eurodesk. (2015). *How can learning mobility of young people increase their employability?* Brussels: European Commission.
- European Commission. (2013). *Entrepreneurship 2020 Action Plan: Reigniting the entrepreneurial spirit in Europe*. COM (2012) 795 Final, (Brussels, 9 January 2013), 1–33. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0795&from=EN>

- Fayolle, A. (2013). Personal views on the future of entrepreneurship education. *Entrepreneurship & Regional Development*, 25(7–8), 692–701. <http://doi.org/10.1080/08985626.2013.821318>
- Fitzsimons, C., Finn, J., & Grummell, B. (2017). *Creating intercultural learning environments* Guidelines for staff within Higher Education Institution. Barcelona: HE4u2 consortium.
- Forum, W. E. (2016). *The Future of Jobs*. <http://doi.org/10.1177/1946756712473437>
- Freeman, M., Treleaven, L., Ramburuth, P., Leask, B., Caulfield, N., Simpson, L., ... Sykes, C. (2009). *Embedding the Development of Intercultural Competence in Business Education*. Sydney. Retrieved from [https://ltr.edu.au/resources/CG6-37\\_Sydney\\_Freeman\\_Final%20Report\\_July09.pdf](https://ltr.edu.au/resources/CG6-37_Sydney_Freeman_Final%20Report_July09.pdf)
- Fromhold-Eisebith, M., & Werker, C. (2013). Universities' functions in knowledge transfer: A geographical perspective. *Annals of Regional Science*, 51(3), 621–643. <http://doi.org/10.1007/s00168-013-0559-z>
- Gibb, A. (1987). Designing effective programmes for encouraging the business start-up process: lessons from the UK experience. *Journal of European Industrial Training*, 11(4), 24–32.
- Gibb, A. (2002). In pursuit of a new “enterprise” and “entrepreneurship” paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews*, 4(3), 233–269. <http://doi.org/10.1111/1468-2370.00086>
- John Molony, Ben Sowter, & Davina Potts. (2011). *QS Global Employer Survey Report 2011*. London: QS Quacquarelli Symonds Ltd
- Johnson, R. B., & Buko, S. (2014). Cultural Intelligence Scale (CQS): Testing Cross-cultural Transferability of CQS in Ukraine. *Studies of Changing Societies*, 2013(4). <http://doi.org/10.2478/scs-2014-0160>
- Jones, E. (2013). Internationalization and employability: The role of intercultural experiences in the development of transferable skills. *Public Money and Management*, 33(2), 95–104. <http://doi.org/10.1080/09540962.2013.763416>
- Klak, T., & Martin, P. (2003). Do university-sponsored international cultural events help students to appreciate “difference”? *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 445–465. [http://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00033-6](http://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00033-6)
- Kyrö, P. (2005). Entrepreneurial learning in a cross-cultural context challenges previous learning paradigms. In P. & C. Kyrö C. (eds.) (Ed.), *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context*. University of Tampere, Research Centre for Vocational and Professional Education.
- Moberg, K. (2014). Two approaches to entrepreneurship education: The different effects of education for and through entrepreneurship at the lower secondary level. *International Journal of Management Education*, 12(3), 512–528. Retrieved from <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84910667491&partnerID=40&md5=f4f5a074d96ceb5bbc7afd996b23e692>
- Moberg, K. (2014). Two approaches to entrepreneurship education: The different effects of education for and through entrepreneurship at the lower secondary level. *The International Journal of Management Education*, 12(3), 512–528. <http://doi.org/10.1016/j.ijme.2014.05.002>
- Morey, A. I. (2000). Changing Higher Education Curricula for a Global and Multicultural World. *Higher Education in Europe*, 25(1), 25–39. <http://doi.org/10.1080/03797720050002170>
- Mwasalwiba, E. S. (2010). Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education and Training*, 52(1), 20–47. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1108/00400911011017663>
- O’Mahony, T. K., Vye, N. J., Bransford, J. D., Sanders, E. A., Stevens, R., Stephens, R. D., ... Soleiman, M. K. (2012). A Comparison of Lecture-Based and Challenge-Based Learning in a Workplace Setting: Course Designs, Patterns of Interactivity, and Learning Outcomes. *Journal of the Learning Sciences*, 21(1), 182–206. <http://doi.org/10.1080/10508406.2011.611775>
- OECD. (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. Paris: Directorate for Education and Skills-OECD.
- Özturgut, O. (2011). Understanding multicultural education. *Current Issues in Education*, 14(2), 1–11.
- Pittaway, L., & Edwards, C. (2012). Assessment: examining practice in entrepreneurship education. *Education + Training*, 54(8/9), 778–800. Retrieved from <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?issn=0040-0912&volume=54&issue=8/9&articleid=17065250&show=html>
- Ramirez R., E. (2016). Impact on Intercultural Competence When Studying Abroad and the Moderating Role of Personality. *Journal of Teaching in International Business*, 27(2–3), 88–105. <http://doi.org/10.1080/08975930.2016.1208784>
- Silberman, M. (1996). *Active learning: 101 strategies to teach any subject*. (A. and Bacon, Ed.). Massachusetts.
- Testa, S., & Frasieri, S. (2015). Learning by failing: What we can learn from un-successful entrepreneurship education. *International Journal of Management Education*, 13(1), 11–22. <http://doi.org/10.1016/j.ijme.2014.11.001>



- Timmons, J. A., & Stevenson, H. (1985). Entrepreneurship education in the 1980s – what entrepreneurs say. In J. Kao & H. H. Stevenson (Eds.), *Entrepreneurship – What it is and How to Teach it* (pp. 115–134). Cambridge, MA: Harvard Business School.
- Wang, Y., & Kulich, S. J. (2015). Does context count? Developing and assessing intercultural competence through an interview- and model-based domestic course design in China. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 38–57. <http://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.03.013>
- Wolff, F., & Borzikowsky, C. (2018). Intercultural Competence by International Experiences? An Investigation of the Impact of Educational Stays Abroad on Intercultural Competence and Its Facets. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49(3), 488–514. <http://doi.org/10.1177/0022022118754721>
- World Economic Forum. (2018). *The Future of Jobs Repot 2018*. World Economic Forum. <http://doi.org/10.1177/1946756712473437>
- Yoshitake, M. (2002). Anxiety/Uncertainty Management (AUM) Theory: A Critical Examination of an Intercultural Communication Theory. *Intercultural Communication Studies XI*, 2.



Millenium, 2 (ed espec nº4), 75-80.

pt

**ENSINAR AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO ENSINO SUPERIOR NA ERA DIGITAL: UMA EXPERIÊNCIA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA**

**TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATION IN THE DIGITAL AGE: AN ACCOUNT OF PEDAGOGICAL INNOVATION**

**ENSEÑAR LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN LA ERA DIGITAL: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA**

*Ana Maria Costa*<sup>1</sup>

*Ana Maria Oliveira*<sup>1</sup>

*Belmiro Rego*<sup>1</sup>

*Susana Fidalgo*<sup>1</sup>

*Véronique Delplanq*<sup>1</sup>

*Fátima Susana Amante*<sup>2</sup>

*Susana Relvas*<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Instituto Politécnico de Viseu, CI&DETS, Viseu, Portugal

<sup>2</sup> Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, CEL, Vila Real, Portugal

<sup>3</sup> Instituto Politécnico de Viseu, Viseu, Portugal

Ana Maria Costa - [anacostalopes@esev.ipv.pt](mailto:anacostalopes@esev.ipv.pt) | Ana Maria Oliveira - [amholiveira@esev.ipv.pt](mailto:amholiveira@esev.ipv.pt) | Belmiro Rego - [brego@esev.ipv.pt](mailto:brego@esev.ipv.pt) |  
Susana Fidalgo - [susanafidalgo@esev.ipv.pt](mailto:susanafidalgo@esev.ipv.pt) | Véronique Delplanq - [vero@esev.ipv.pt](mailto:vero@esev.ipv.pt) | Fátima Susana Amante - [susanamante@hotmail.com](mailto:susanamante@hotmail.com) |  
Susana Relvas - [srelvas@esev.ipv.pt](mailto:srelvas@esev.ipv.pt)



**Autor Correspondente**

*Véronique Delplanq*

Escola Superior de Educação de Viseu

Rua Maximiano Aragão

3504 - 501 Viseu Portugal

[vero@esev.ipv.pt](mailto:vero@esev.ipv.pt)

RECEBIDO: 09 de setembro 2018

ACEITE: 05 de dezembro de 2018

## RESUMO

**Introdução:** A aprendizagem das Línguas Estrangeiras (LE) no Ensino Superior (ES) não se limita à transmissão de saberes linguísticos. Deve preparar os aprendentes para o contacto intercultural e proporcionar experiências bem-sucedidas e inovadoras que favoreçam a motivação e a inserção profissional. Numerosas publicações sublinham a importância das LE nos processos de recrutamento, na criação de oportunidades de emprego com perspetivas de maior responsabilidade e remuneração e na progressão na carreira.

Os recursos digitais, de acesso fácil e rápido, revolucionaram a educação e criaram novos desafios para o ensino, nomeadamente no ES. O contexto de aprendizagem torna-se mais dinâmico, permitindo uma aproximação à realidade do mundo do trabalho. A utilização da internet e a exploração de recursos *on-line* são práticas educativas bem instaladas hoje. No sentido de estimular a aprendizagem ativa, o confronto dos estudantes com as realidades linguísticas e profissionais pode ser realizado recorrendo às redes sociais e a um método de trabalho ao “menu”, implicando-os como atores que interagem na sala de aula e com o exterior, mobilizando competências transversais a Unidades Curriculares (UC) nucleares do curso.

**Métodos:** As experiências de trabalho que nos propomos apresentar centram-se na UC de “LE aplicadas aos novos *media* e ao ciberespaço”, com o francês e o inglês como línguas-alvo trabalhadas em conjunto, uma UC do 2.º ano da Licenciatura em Comunicação Social da ESEV/IPV (Portugal), cursada em 2016/17 e 2017/18.

**Conclusões:** A progressão dos aprendentes torna-se evidente através das novas ideias que surgem e da melhor organização dos trabalhos, da maior facilidade e rigor em redigir textos e propor produções orais, da atitude em geral e da aquisição de mais autonomia na procura do desenvolvimento de competências.

**Palavras-chave:** línguas estrangeiras; ensino superior; recursos digitais; realidades linguísticas; realidades profissionais.

## ABSTRACT

**Introduction:** Learning Foreign Languages (FL) in Higher Education does not rest simply upon the transmission of linguistic knowledge. It should also prepare learners for intercultural contact and provide successful and innovative experiences, likely to foster motivation and favour professional placement. Several studies and reports emphasize the importance of FLs for recruitment purposes, the creation of job opportunities requiring responsibility and resulting in higher salaries or career opportunities.

Digital tools, with their easy and quick access, have revolutionized education and created new opportunities and challenges for teaching, namely in higher education. The learning context becomes more dynamic, more closely resembling the work context. The use of the internet and the exploration of online resources are current practices today. In an action-oriented perspective, student acknowledgement of linguistic and professional realities can be fulfilled using social networks and an on demand working method, encouraging them to be active actors who interact within the classroom and outside of it, mobilizing skills acquired in other nuclear Curricular Units (CU) of the course.

**Methods:** The work experiences hereby presented were conducted in 2016/17 and 2017/18, at ESEV – Higher School of Education of Viseu (Portugal), within a class of second-year Media Studies students attending the CU of “Foreign languages applied to new media and cyberspace”, with French and English as target languages taught concomitantly.

**Conclusions:** The progression of learners is evident through the new ideas that arise and the better organization of the work, the greater ease and accuracy in writing texts and proposing oral productions, attitude in general and the acquisition of more autonomy in the search for development of skills.

**Keywords:** foreign languages; higher education; digital resources; linguistic realities; professional realities.

## RESUMEN

**Introducción:** El aprendizaje de las LE (lenguas extranjeras) en la enseñanza superior no se limita a la transmisión de conocimientos lingüísticos. También debe preparar a los aprendices para el contacto intercultural y proporcionar experiencias exitosas e innovadoras que favorezcan la motivación y permitan la inserción profesional. Numerosos estudios e informes subrayan la importancia de las LE en el proceso de reclutamiento, en la creación de oportunidades de trabajo y en el progreso en la carrera, con perspectivas de empleos de responsabilidad y de mayor remuneración.

Los recursos digitales, con su acceso fácil y rápido, revolucionaron la educación y crearon nuevas oportunidades y desafíos para la enseñanza, especialmente en la enseñanza superior. El contexto de aprendizaje se vuelve más dinámico, acercándose a la realidad del mundo del trabajo. La utilización de Internet y la explotación de recursos en línea son prácticas actuales consolidadas. En una óptica para la acción, el reconocimiento de las realidades lingüísticas y profesionales por parte de los estudiantes puede realizarse a través de redes sociales y de un método de trabajo bajo demanda, animándoles a ser actores

dinâmicos que interactúan dentro y fuera del aula, movilizandoo habilidades adquiridas en otras Unidades Curriculares (UC) nucleares del curso.

**Métodos:** Las experiencias de trabajo presentadas se llevaron a cabo en 2016/17 y 2017/18, en ESEV - Escuela Superior de Educación de Viseu (Portugal), en una clase de estudiantes de Comunicación Social de segundo año que asisten a la UC de "Lenguas extranjeras aplicadas a nuevos medios de comunicación y ciberespacio ", con el francés y el inglés como idiomas de destino enseñados concomitantemente.

**Conclusiones:** La progresión de los alumnos se hace evidente a través de las nuevas ideas que surgen y de la mejor organización de los trabajos, de la mayor facilidad y rigor en redactar textos y proponer producciones orales, de la actitud en general y de la adquisición de más autonomía en la búsqueda del desarrollo de competencias.

**Palabras clave:** lenguas extranjeras; enseñanza superior; recursos digitales; realidades lingüísticas; realidades profesionales.

## INTRODUÇÃO

A Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (ES) em Portugal publicou, em 2012, o estudo "Empregabilidade e ensino superior em Portugal" (Cardoso, J. L. et al., 2012), cujos resultados mostram como as instituições de ES portuguesas atuam para adaptar as suas ofertas formativas ao mercado de trabalho. O presente estudo salienta o facto de o Processo de Bolonha apontar para a melhoria contínua da empregabilidade dos estudantes, melhoria verificada através dos resultados de recrutamento dos diplomados e da sua permanência no emprego. O estudo explica ainda como evoluiu a perceção do conceito de empregabilidade por parte do ES: de fator de motivação, passou a ser uma estratégia consciente para a revisão dos cursos e uma oportunidade para oferecer experiências profissionais durante a formação. Adquirir qualificações é crucial para aumentar as perspetivas de emprego e a qualidade no trabalho (OCDE, 2017).

Uma das grandes preocupações do ES é a de se adaptar à realidade do mundo do trabalho e definir estratégias inovadoras, mais criativas e mais colaborativas no contexto de uma sociedade globalizada. As instituições politécnicas em Portugal têm como missão, entre outras, oferecer formações altamente profissionalizantes, em estreita ligação com os interesses e as necessidades da região onde estão implementadas. As ferramentas tecnológicas têm aqui claramente um papel essencial.

A utilização das tecnologias da informação e comunicação na sala de aula traz muitas vantagens já sobejamente conhecidas. Permite, nomeadamente, diversificar as estratégias e as oportunidades de posicionar o aluno num contexto real, mais motivador, de comunicação em Línguas Estrangeiras (LE). O trabalho em equipa é vital e o modelo de aprendizagem reveste-se de carácter colaborativo (Cao, 2015). Favorece também a autoformação dos estudantes numa perspetiva da sua autonomização no trabalho, face a um docente "tutor" (Crinon, 2013).

O presente estudo descreve o desenvolvimento de atividades de LE no ES, baseadas na utilização das redes sociais e de competências transversais no percurso de ensino-aprendizagem de estudantes da licenciatura em Comunicação Social. A seguir ao enquadramento teórico, o artigo apresenta a caracterização da amostra de alunos e do contexto de trabalho, bem como a metodologia que permitiu a recolha de dados. A discussão confirma a ideia de que, na conjuntura atual, a aprendizagem de LE não pode deixar de passar pelo uso das ferramentas digitais e pela progressão com base em tarefas altamente práticas, ligadas às competências nucleares do curso.

## 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Os docentes do ES têm vindo a trabalhar, sobretudo ao longo dos últimos anos, na identificação e implementação de estratégias inovadoras, baseadas na participação e na intervenção crítica dos estudantes, as quais permitam estimular a criatividade e a construção de saberes. Com a utilização das novas tecnologias e o acesso facilitado à informação em constante mudança, novos ambientes foram criados na sala de aula, obrigando à evolução das estratégias de trabalho com os estudantes e à adaptação do papel do professor: de normativo e convencional, passa a ganhar em complexidade pelo carácter diverso e imprevisível das propostas dos alunos e da informação recolhida (Lima Ferreira et al., 2017). A postura do docente é primordial: ao mesmo tempo que preserva uma posição-chave, fica aparentemente relegado para segundo plano, permitindo mais autonomia aos alunos, atores responsabilizados pela sua aprendizagem (Brudermann & Poteaux, 2015).

Os estudos sobre o ensino das LE, que têm como suporte ferramentas digitais, focalizam-se nas atitudes face ao seu uso, na utilização das redes sociais e na progressão dos estudantes (Lin, Warschauer, & Blake, 2016). As redes sociais permitem uma abordagem interativa com a comunidade e de interação na sala de aula. O trabalho de Tomé (2016) mostra que a utilização dos media sociais é bem acolhida pelos aprendentes, sendo fonte de materiais para favorecer as suas produções. Surgem assim novos desafios: a criação de novas tarefas para a aprendizagem das LE por parte de alunos cujas LE são essenciais para o currículo mas não fazem parte das unidades curriculares nucleares da formação, a promoção da colaboração entre os estudantes e a partilha de informação, sob formas diversas, em todas as fases do processo (Mondahl & Razmerita, 2014).

A criatividade no ensino das LE é um tema bastante debatido na atualidade (Coffey & Leung, 2015). Com o recurso às ferramentas digitais, este aspeto é também considerado no percurso do aluno: face a estas estratégias de interação, o trabalho na turma reveste-se de uma dimensão mais dinâmica, mais motivante do que o trabalho de grupo tradicional, favorecendo a autonomia e as produções espontâneas dos aprendentes (Mondahl & Razmerita, 2014).

## 2. MÉTODOS

### 2.1 Descrição do caso de estudo e caracterização da amostra

A opção “Língua estrangeira aplicada aos novos media e ao ciberespaço” é oferecida no 4.º semestre do Curso de Comunicação Social da Escola Superior de Educação de Viseu (PT). As docentes de francês e de inglês trabalham em conjunto na sala de aula, com uma média de 20 alunos que escolheram a opção. Nos 3 primeiros semestres desta licenciatura, o plano de estudos contempla LE (francês e inglês), num total de 135 horas de contacto de carácter teórico-prático (sendo de 300 horas o volume total de trabalho por parte do aluno). Noutras unidades curriculares, estes alunos já adquiriram competências ao nível do audiovisual, do jornalismo, da informática e da comunicação, da rádio e da fotografia. No 6.º semestre realizarão o estágio profissional.

O estudo diz respeito às edições de 2016/17 e 2017/18 do curso de licenciatura supra referido.

A nível escrito e oral, atividades de receção, de produção, de interação e de mediação têm como finalidade desenvolver o saber, o saber fazer, o saber estar e o saber aprender; os estudantes devem escolher, organizar e explorar a informação e implicar-se em relações interpessoais e interculturais. Deste modo, vão desenvolver competências em vários níveis: lexical, gramatical, semântico, fonológico, ortoépico e ortográfico, sociolinguístico, pragmático, cultural e intercultural (de carácter cognitivo, emotivo e comportamental). O nível B2 é o nível de língua estrangeira visado na aprendizagem.

Relativamente às estratégias adotadas, uma sessão de *brainstorming* inicia os trabalhos. Esta interação pretende identificar de forma clara os interesses dos alunos, escolher os temas gerais, definir as metodologias, bem como as ferramentas digitais em foco. A avaliação mais adequada à evolução prevista dos trabalhos é também negociada nesta altura.

No primeiro ano de funcionamento, os estudantes escolheram o *facebook* como meio privilegiado de publicação das suas produções e de interação com a comunidade. Toda a organização da página do grupo foi da inteira responsabilidade da turma, sob a supervisão das docentes. Um grupo mais restrito assumiu a gestão da conta. Os estudantes dividiram-se em grupos, cada um ficando incumbido de temas específicos (a cidade de Viseu, a ESEV, o curso de Comunicação Social, eventos académicos, entre outros). Delinearam metodologias de recolha de informação e partilharam ideias.

Concluída a elaboração de guiões e de roteiros, as pesquisas, pedidos de autorização, requisição de material e marcações, os alunos filmaram, entrevistaram e propuseram os trabalhos (escritos e orais) à turma, em francês e em inglês. Decidiram também desenvolver temas relativos a notícias de seu interesse e de interagir com publicações de outros grupos, sempre nas duas LE.

No segundo ano, os alunos diversificaram as redes sociais: utilizaram *facebook*, *instagram* e *youtube*. Focalizaram os trabalhos sobre a evolução da ESEV e do curso de Comunicação Social, a mobilidade Erasmus no IPV, Viseu e o seu programa cultural, o desporto em Portugal, projetos de solidariedade, entre outros. A metodologia e as estratégias para recolher a informação decorreram como na 1ª edição. Também houve uma sistemática partilha dos documentos nas duas LE antes da publicação.

O papel das professoras foi claramente o de supervisão, numa ótica de tutoria e não diretiva: asseguraram o cumprimento das regras estabelecidas e o bom desenvolvimento dos trabalhos bem como o acompanhamento das produções via *mails* e plataforma *moodle*.

### 2.2 Instrumentos de recolha de dados

Feita a revisão da literatura, foi elaborado um questionário, o qual se baseou, em grande parte, nos resultados do projeto “Línguas Estrangeiras e Empregabilidade” (Delplancq et al., 2018), tendo sido aplicado, no princípio e no final do semestre, aos 20 estudantes que frequentavam a opção para que procedessem ao seu preenchimento. As 4 perguntas, abertas, centravam-se nos seguintes aspetos: a) importância de que se revestem as LE, tanto na vida privada, como b) em termos de expectativas profissionais. Eram também questionadas c) as razões subjacentes ao aperfeiçoamento das LE no percurso da licenciatura e a pertinência em recorrer às redes sociais para este fim. Optou-se por este instrumento para recolha de informação, por se considerar que as questões abertas, ou não-diretivas, apresentam a vantagem de revelar mais sobre o respondente, não o restringindo a opções que podem não captar integralmente a essência do seu pensamento, como Marczyk, DeMatteo e Festinger explicam (2005, p.153): “An open-ended question does not provide the participant with a choice of answers. Instead, participants are free to answer the question in any manner they choose”. As respostas foram cruzadas e foi feito o levantamento de todas as justificações, com vista a uma categorização e respetiva análise qualitativa, a qual apresentaremos no ponto 3.

As outras estratégias de recolha de dados consistiram na observação, pelas docentes, de sessões de *brainstorming*, do comportamento e dos comentários na sala de aula e na análise do progresso através das propostas de trabalho e das produções. A avaliação formal proposta (a entrega de trabalhos na plataforma *moodle* e a avaliação contínua baseada na proatividade, na criatividade das propostas, no rigor das apresentações,...) também ajudou a perceber a evolução em termos de aprendizagem.

### 3. RESULTADOS

A análise qualitativa das respostas aos questionários sobre a importância das LE e as expectativas em termos de trabalho permitiu verificar que a) todos os alunos apontam para a importância e o interesse em praticar LE e conhecer outras culturas, competências que lhes vão b) abrir novas portas ao nível profissional e alargar o horizonte de oportunidades de emprego e de progressão na carreira. Os estudantes estão conscientes que as empresas recrutam profissionais dotados de perfis com uma maior abrangência de comunicação e competências de alto nível em LE para fazer face a um mercado globalizado cada vez mais competitivo. Estão também conscientes das possibilidades oferecidas pelo mercado de trabalho fora de Portugal.

Com as metodologias adotadas na referida UC de opção (programa adaptável aos interesses dos estudantes, trabalho colaborativo baseado no tratamento de temas específicos da futura profissão e de caráter prático, com a mobilização de competências específicas e o recurso às ferramentas digitais, nomeadamente para a publicação das produções), os estudantes veem a oportunidade de desenvolver atividades práticas originais, diretamente ligadas aos objetivos do curso, com o intuito de aperfeiçoar as LE em termos de fluência e de criatividade. As redes sociais são uma porta aberta sobre o mundo; a sua utilização cria nova motivação, ativa o interesse e a curiosidade, facilita a comunicação entre os alunos na sala de aula e com o exterior, permite uma divulgação mais ampla das produções em LE e pesquisas imediatas de informações. Na sua opinião, c) recorrer às ferramentas digitais para progredir nas LE é uma boa opção. Em termos de avaliação da formação, os resultados mostram que estas estratégias de trabalho têm um impacto positivo sobre a aprendizagem das LE.

### 4. DISCUSSÃO

O objetivo principal da opção proposta é o de perspetivar de uma maneira diferente a utilização das LE: a mobilização de competências adquiridas noutras UC e a interação com as redes sociais permitem colocar os estudantes em situações de aprendizagem mais próximas da realidade profissional. O recurso às tecnologias de uma maneira geral, sob a tutoria dos docentes, conduziu claramente à renovação das tarefas na sala de aula. Tal como observado por Tano (2016), o aluno torna-se mais proativo. Com a produção de conhecimentos e o reforço de competências através das atividades de *brainstorming*, de incentivo dado a iniciativas pessoais ou em grupo, o aluno torna-se mais responsável pela sua aprendizagem, no âmbito da qual ocupa o papel central. O confronto com a realidade profissional implica a realização de trabalhos práticos contextualizados.

Todas as competências são trabalhadas, quer ao nível escrito, quer ao nível oral: o processo comunicativo no seu todo permitiu o desenvolvimento de estratégias de comunicação desde a produção, à perceção, ao *feedback*, à autocorreção e à escuta ativa. Os aspetos interculturais não foram esquecidos graças ao desenvolvimento de temas específicos (apresentação e debate de tópicos atuais da Sociedade e da vida académica, artigos de opinião, entre outros), à interação com outros grupos através das redes sociais e ao uso das LE em situações reais (insistência nos aspetos extralinguísticos e de interação social). Com a mobilização de competências adquiridas noutras UC, sempre tendo em vista a futura prática profissional, as tarefas incentivam a expressão de um modo geral, a planificação do trabalho, a organização do discurso, a apresentação de opiniões, a argumentação e a originalidade. Competências transversais, essenciais para o mundo do trabalho, são também necessárias para cumprir as tarefas, como, por exemplo, a capacidade de comunicação interpessoal e de trabalhar em grupo, a busca da autonomia, o espírito de iniciativa, de análise, de crítica construtiva e de síntese, entre outras.

### CONCLUSÕES

Os jovens, hoje em dia, nascem conectados. Para aceder à internet, o uso de *smartphones*, *iphones* e *tablets* tornou-se prática comum. A utilização das ferramentas digitais em prol da aprendizagem é uma evidência. Ao nível das atitudes na sala de aula, os estudantes mantêm mais atenção e demonstram mais motivação e empenhamento; aprovam o desenvolvimento destas estratégias de trabalho, que consideram mais estimulantes e mais dinâmicas, para pesquisar, debater, partilhar, etc. A sala de aula evolui deste modo para um espaço participativo de reflexão, de troca de informação entre os alunos, de fórum de discussão.

A competência comunicativa é fundamental para o sucesso dos projetos. A utilização das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem conduz a uma comunicação mais eficiente, que consiste, nomeadamente, em empregar estratégias eficazes para um maior impacto nas redes sociais, em adaptar o discurso dos estudantes ao contexto da comunicação social e a desenvolver trabalhos mais colaborativos e de forma mais autónoma.

A progressão dos aprendentes torna-se evidente através das novas ideias que surgem e da melhor organização dos trabalhos, da maior facilidade e rigor em redigir textos e propor produções orais, da atitude em geral e da aquisição de mais autonomia na procura do desenvolvimento de competências.

**REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICAS**

- Brudermann, C., & Poteaux, N. (2015). Langues pour étudiants spécialistes d'autres disciplines : de l'amphithéâtre à l'autonomie d'apprentissage. *Distances et médiations des savoirs*, 9, 1-22.
- Cao, Y. (2015). Les Tice et l'enseignement-apprentissage du FLE en milieu exolingue : les pratiques dans un département de français en Chine. *Alsic*, 18, nº 2, 1-9.
- Cardoso, J. L., Escária, V., Ferreira, V. S., Madruga, P., Raimundo, A., & Varanda, M. (2012). *Empregabilidade e ensino superior em Portugal*. Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, A3ES Reading, 5.
- Coffey, S. J., & Leung, C. (2015). Creativity in language teaching: Voices from the classroom. In Richards, J. & Jones, R. (Eds.), *Creativity and Language Teaching: Perspectives from Research and Practice* (pp. 114-129). London : Routledge.
- Crinon, J. (2013). Analyse de TIC et métiers de l'enseignement supérieur. *Alsic*, 16, 1-7.
- Delplancq, V., Costa Lopes, A., Oliveira, A., Amante, F., Oliveira, I., Abrantes, J., Jesus Pato, M. L., Amaral, O., Relvas, S., & Fidalgo, S. (2018). Foreign languages and employability: a complex relationship. Case study in the region of Viseu (Portugal), *Proceedings of EDULEARN18*, pp. 0614-0618.
- Lima Ferreira, J., Carpim, L., & Behrens, M. (2017). O professor universitário construindo conhecimentos inovadores para uma prática complexa, colaborativa e dialógica. *Revista Diálogo Educacional*, 13(38), 69-84.
- Lin, C.-H., Warschauer, M., & Blake, R. (2016). Language learning through social networks: Perceptions and reality. *Language Learning & Technology*, 20(1), 124-147.
- Marczyk, G., DeMatteo, D., & Festinger, D. (2005). *Essentials of Research Design and Methodology*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Mondahl, M., & Razmerita, L. (2014). Social media, Collaboration and Social Learning – a Case-study of Foreign Language Learning. *The Electronic Journal of e-Learning*, 12, Issue 4, 339-352.
- OCDE (2017). *Relatórios económicos da OCDE: Portugal*. Paris: OECD Publishing.
- Tomé, M. (2016). Compétences orales et nouvelles technologies dans un cours de français langue étrangère. *Çédille, revista de estudos franceses*, 12, 387-401.



Millenium, 2 (ed espec nº4), 81-89.

pt

APRENDER (N)UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO SUPERIOR: PERCEÇÕES DE EMPREGADORES E ALUNOS  
LEARNING A /THROUGH A FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION: EMPLOYERS' AND STUDENTS' PERCEPTIONS  
APRENDER UNA/ EN UNA LENGUA EXTRANJERA: PERCEPCIONES DE EMPLEADORES Y ALUMNOS

Margarida Morgado<sup>1</sup>  
Luís Vicente Gómez<sup>1</sup>  
Marcelo Calvete<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação, Castelo Branco, Portugal

Margarida Morgado - [mamaafpamo@gmail.com](mailto:mamaafpamo@gmail.com) | Luís Vicente Gómez - [letratos@gmail.com](mailto:letratos@gmail.com) | Marcelo Calvete - [calvete@ipcb.pt](mailto:calvete@ipcb.pt)



**Autor Correspondente**

*Margarida Morgado*

Escola Superior de Educação Castelo Branco

Rua Prof. Dr Faria de Vasconcelos

6000-266 Castelo Branco

[mamaafpamo@gmail.com](mailto:mamaafpamo@gmail.com)

RECEBIDO: 01 de janeiro 2019

ACEITE: 03 de março de 2019

## RESUMO

**Introdução:** As instituições de ensino superior (IES) devem preparar os alunos para o mercado de trabalho globalizado onde se espera que eles saibam comunicar de forma eficaz numa ou mais línguas estrangeiras (LE) em ambientes de trabalho internacionais, o que coloca uma enorme pressão de expectativa sobre o ensino e aprendizagem de LE no ensino superior (ES).

**Métodos:** O presente artigo explora modos de aprender (n)a LE nas IES, conjugando perspectivas sobre o estado da arte com percepções de empregadores e alunos. Usa-se uma abordagem de estudos de caso que combina resultados de questionários e entrevistas para descrever as percepções de como a LE deve ser aprendida e ensinada.

**Conclusões:** Fazem-se recomendações sobre como melhorar a empregabilidade dos alunos; sobre boas práticas de desenvolvimento da competência comunicativa intercultural e de LE para comunicar com eficácia em ambientes de trabalho internacionais e/ou virtuais; e sobre a preparação do corpo docente para tendências emergentes que incluem o uso da LE como meio de instrução ou o uso de CLIL, de integração da aprendizagem de língua e conteúdo em simultâneo, que testemunham a importância de aprender (n)uma LE e de combinar esta aprendizagem com o desenvolvimento de outras competências e capacidades transversais.

**Palavras-chaves:** Línguas estrangeiras no ensino superior; competência comunicativa intercultural; percepções de empregadores; percepções de alunos; CLIL.

## ABSTRACT

**Introduction:** Higher Education Institutions (HEI) are allegedly preparing students for a globalized working area where people will need to be ready to communicate effectively in one or more foreign languages in international working environments, which puts a lot of pressure on how foreign languages (FL) are learned in Higher Education (HE).

**Methods:** This article explores how a FL or learning through a FL could be approached in HEI, focusing mainly on what employers claim in terms of skills of recent graduates or on-the-job workers. Case studies are used, combining interviews to employers and questionnaires to HE students to find out their perceptions on FL learning requirements for greater employability.

**Conclusions:** A series of recommendations are made for HEI on how to promote students' employability skills; on the best practices for the development of intercultural communicative competence and FL skills to communicate effectively in international or digitally-mediated working environments; as well as on how to prepare the teaching staff for emerging trends that involve using a FL as medium of instruction or CLIL, a content and language integrated approach. These testify to the importance of learning a FL or through a FL, as well as the need to combine transversal skills development in connection to FL learning.

**Keywords:** Foreign languages in Higher Education; intercultural communicative competence; employers' perceptions; students' perceptions; CLIL.

## RESUMEN

**Introducción:** Las instituciones de educación superior (IES) deben preparar a los alumnos para el actual mercado de trabajo globalizado, donde se espera que sepan comunicar eficazmente en una o más lenguas extranjeras (LE) en entornos de trabajo internacionales, lo cual supone una enorme expectativa sobre cómo debe ser encarada la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en las IES.

**Métodos:** Este artículo explora cómo se puede abordar el aprendizaje y la enseñanza de una LE, o a través de una LE, en la educación superior, centrándose principalmente en lo que los empleadores necesitan, en términos de competencias, de los recién graduados y de los trabajadores en activo. Se analizan varios estudios de caso, que combinan resultados de cuestionarios y entrevistas a empleadores y a estudiantes de IES, para conocer sus percepciones sobre los requerimientos en el aprendizaje de lenguas extranjeras que aumenten la empleabilidad.

**Conclusiones:** Se presentan una serie de recomendaciones a las IES, acerca de cómo aumentar la empleabilidad de sus estudiantes, así como sobre buenas prácticas de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (ICC) y de otras competencias en LE para comunicar con eficacia en entornos de trabajo internacionales y / o virtuales. También se exponen consejos referidos a cómo preparar a los docentes de las IES ante las emergentes tendencias que implican el uso de LE como medio de instrucción o AICLE/ CLIL, esto es, el enfoque integrado de contenido e idioma. Enfoques estos que evidencian la importancia de aprender una LE, o a través de una LE, así como la necesidad de vincular el desarrollo de competencias transversales con el aprendizaje de lenguas.

**Palabras clave:** Lenguas extranjeras en la educación superior; competencia comunicativa intercultural; percepciones de los estudiantes; percepciones de los empleadores; AICLE / CLIL

## INTRODUÇÃO

Na narrativa corrente sobre a quarta revolução industrial (Schwab, 2016), as tecnologias digitais emergentes dão forma às atuais culturas sociais, económicas e de aprendizagem, requerendo novas atitudes mentais face à aprendizagem e ao trabalho, novos sistemas educativos, de produção e de consumo, bem como arrastando consigo transformações radicais dos modos como se trabalha, se aprende, se comunica e se promove e consome o entretenimento.

O importante para a educação em geral e para as instituições de ensino superior (IES) em particular é compreender como a tecnologia, na sua interação com as pessoas, transforma as suas vidas e usar essas novas tendências como vantagem educativa. A quarta revolução industrial tanto pode arrasar o humano em favor da máquina, como empoderar diversos grupos de indivíduos, por exemplo, pela colaboração virtual globalmente conectada. Nunca como hoje houve tantas oportunidades para aprendizagens interconectadas, individualizadas e não lineares; também nunca foi tão evidente a necessidade de saber conviver com o global e o diverso no espaço físico e virtual. A ‘superdiversidade’ (Vertovec, 2006) em que se vive hoje tanto é cultural como linguística, ditando um novo lugar, central, mas quase invisível, para as línguas estrangeiras (LE) e para trajetórias individuais de aprendizagem dos alunos.

Dunford, Muirand, Teran, e Grimwood (2015) consideram seis áreas que potencialmente poderão influenciar o modo como pensamos a educação e que aqui transpomos para o ensino e aprendizagem de uma LE: (1) o diálogo intercultural e a necessidade de cruzar perspetivas e assunções diferentes; (2) a construção de uma cidadania global ou para o mundo globalizado; (3) o papel do docente como orientador de percursos cada vez mais individualizados de aprendizagem; (4) o desenho de planos de estudo e de avaliações que respondam à diversidade internacional dos alunos; (5) bem como a colaboração internacional e a (6) comunicação internacional.

Procurámos, pelas razões apresentadas, cruzar estas novas tendências educativas globais com um conjunto de respostas locais (internacionais), procurando averiguar o que pensam os empregadores relativamente às LE e o mercado laboral face à quarta revolução industrial no setor da hospitalidade; e o que pensam os alunos em cursos de formação inicial no ES em quatro países europeus de novas modalidades de ensino e aprendizagem da e na LE. O nosso objetivo é o de propor recomendações de reconfiguração do papel das LE nas IES, de modo a responder aos desafios de empregabilidade e competitividade num mundo globalizado.

## 1. CONTEXTOS DE MUDANÇA PARA AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Assistimos nas IES portuguesas e estrangeiras a diversos fenómenos que envolvem a LE, sem que tomemos posição crítica para os melhorar ou sequer poder, enquanto formadores especialistas de LE, intervir na formação de quem usa as LE para ensinar programas de estudos lecionados na globalidade numa LE por docentes qualificados em áreas não linguísticas, requisitos de escrita académica em LE para alunos que estudam na sua língua materna (LM), programas de estudo bilingues, grupos de alunos ERASMUS e internacionais forçados a aprender em LE ou em Línguas Não Maternas, utilização de diversas variedades de uma mesma língua num mesmo contexto de ES sem que se procedam a ajustes na avaliação, exigências de fluência comunicativa e profissional numa LE à saída do ES, para mencionar apenas os mais evidentes.

A título de exemplo, Catanaccio e Giglioni (2016, p.207) alertavam, no contexto italiano, para a necessidade de as instituições de formação de professores deverem repensar a formação inicial básica no sentido de nela incluir os domínios necessários para que os futuros professores possam compreender a língua estrangeira ensinada no ensino básico – inglês e as metodologias de aprendizagem de uma segunda língua, bem como as metodologias integradas de aprendizagem de conteúdo e língua, mesmo que, como no caso português, não venham a ser professores de inglês no básico – 1º ciclo. A abordagem CLIL – *Content and Language Integrated Learning*, por exemplo, envolve toda a equipa de docentes de uma escola e é essencial que todos possam participar de modo informado. O mesmo se aplicará aos contextos atuais das IES.

Por outro lado, as IES apresentam-se cada vez mais diversas em termos linguísticos e culturais, não apenas pela presença de alunos e docentes internacionais, mas também devido a programas de estudo internacionais que partilham com outras IES no espaço global e que exercem pressão nas formas de relação intercultural entre docentes, – entre estes e os alunos e nos próprios paradigmas educativos – valores, atitudes, conteúdo e pedagogia – exigindo novos normativos de atuação e disponibilidade para encontros genuinamente interculturais (Dunford et al., 2015).

Diversos esforços têm sido desenvolvidos no quadro do ensino das LE para fazer face a estas novas tendências. No âmbito de um projeto Erasmus+ financiado pela UE para o período 2015-2017, várias IES exploraram em rede como desenvolver a competência comunicativa intercultural (ICC) no contexto do ensino de LE (inglês, espanhol) no ensino superior no projeto ICCAGE, *Intercultural Communicative Competence: A Competitive Advantage for Global Employability* (<http://iccageproject.wixsite.com/presentation>), tendo realizado nos quatro países do consórcio (República Checa, Hungria, Espanha e Portugal) um levantamento junto de empregadores e formadores de LE e comunicação intercultural sobre como melhor ensinar uma LE para promover ICC e

subsequentemente desenhado unidades pedagógicas de ensino obedecendo a alguns princípios básicos comuns que norteiam o presente artigo.

Um dos princípios comuns a todas as unidades pedagógicas desenhadas foi o de que uma unidade de ensino de LE, a qualquer nível de proficiência, deve promover a compreensão intercultural e incluir situações de interação (mesmo que simuladas), de modo a que a compreensão intercultural possa ser aplicada a problemas concretos com os quais os alunos se depararão na sua vida profissional.

Este grande objetivo de aprendizagem aparece subdividido em passos mais concretos, como o de construir conhecimento de forma colaborativa em equipas internacionais através da metodologia da telecolaboração (também ela incluída na maioria das unidades concebidas). A telecolaboração ou 'troca virtual' visa colocar alunos de contextos diversos em interação, de forma colaborativa e guiada, para se conhecerem, compararem determinados aspetos da sua cultural e eventualmente desenvolverem um produto em conjunto (O'Dowd, 2014; O'Dowd & Lewis, 2016; O'Dowd & Ware, 2006). A interação virtual com alunos de outros ambientes culturais ao longo de um período de tempo significativo tem o potencial de desenvolver atitudes de aceitação e valorização da diversidade de forma positiva, da faculdade crítica para julgar as perceções e intenções de outros para além da cultura de superfície, sobretudo quando é necessário fazer um trabalho em conjunto, à distância e utilizando apenas meios virtuais. A negociação de objetivos comuns favorece a aprendizagem do trabalho em equipa, a habituação a ambientes de aprendizagem ativos e abertos, centrados em tarefas concretas a desempenhar e constrói redes de colegas transfronteiriças.

A ReCLES.pt, associação em rede de Centros de Línguas do Ensino Superior, levou a cabo um estudo exploratório de introdução de módulos de CLIL em diversas instituições politécnicas (Morgado et al., 2015), criando simultaneamente um manual de formação para apoiar cursos presenciais e mistos de formação de formadores CLIL, que emparelha professores de LE e de conteúdo disciplinar no desenho e implementação de módulos integrados de LE e conteúdo específico (Morgado et al., 2015), com resultados interessantes em termos de adesão dos docentes das IES e de perceções positivas dos alunos. O relato desta experiência de colaboração entre docentes do ES (um docente de Inglês LE e um docente de Engenharia Industrial) (Gaspar, Régio, & Morgado, 2017; Morgado, Régio, & Gaspar, 2017; Régio, Gaspar, & Morgado, 2018) é rico em sugestões sobre como integrar as dimensões académica, intercultural e de preparação para o mercado de trabalho.

De acordo com Valcke e Wilkinson (2017, p. 17), as LE podem ser mandatas para desenvolver a competência comunicativa intercultural e internacional. Date e Tanner (2012) recomendam tornar explícitos os enquadramentos e práticas pedagógicas para os próprios docentes. Weinberg e Symon (2017, p. 145) preconizam que a formação pedagógica intercultural dos docentes seja prioritária se a sua competência linguística em LE for proficiente e recomendam que as IES criem centros de LE de apoio à escrita e de autoestudo, como uma infraestruturas para alunos e docentes de sensibilização a metodologias sensíveis à aprendizagem em LE e de colaboração entre docentes de LE e docentes de outras áreas disciplinares (Weinberg & Symon, 2017, pp. 146-7).

Contudo, para completar esta visão importa perceber o que pensam empregadores e alunos sobre o que poderá tornar uma LE eficaz no mercado de trabalho e de que modo as LE deveriam ser aprendidas para ajudar a desenvolver as competências de trabalho em espaços multiculturais, internacionais e globalizados. Os dois estudos de caso que se apresentam em seguida, embora não representativos, poderão ajudar-nos a corroborar algumas das recomendações feitas.

## 2. MÉTODOS

Usou-se uma metodologia de estudos de caso com recurso a entrevistas/questionários, cujas respostas foram analisadas qualitativamente com vista à identificação de recomendações para o ensino e aprendizagem de LE nas IES. Cada estudo de caso é apresentado sequencialmente, incluindo caracterização, resultados e discussão.

### 2.1 Estudo de caso sobre Hospitalidade ICCAGE

#### 2.1.1 Apresentação/Caraterização

No âmbito do projeto ICCAGE, *Intercultural Communicative Competence: A Competitive Advantage for Global Employability*, cofinanciado pelo programa Erasmus+ da EU (Morgado, Gómez, & Arau Ribeiro, 2019), foram entrevistados quatro gestores de Turismo e Hospitalidade no espaço ibérico (dois diretores gerais de hotel, um diretor local de hotel e um gestor de um *hostel* internacional) que contam com um total de 125 colaboradores. A finalidade destas entrevistas foi a de recolher dados que permitissem realizar uma análise de necessidades em termos de identificação e desenvolvimento das competências que atualmente se requerem para trabalhar na indústria 4.0 da Hospitalidade e do Turismo.

O guião para as entrevistas semiestruturadas foi elaborado seguindo a metodologia de grupos de discussão, entre nove especialistas em LE para fins específicos e em comunicação intercultural da Hungria, Espanha, Portugal e República Checa. Para tal efeito, realizaram-se cinco reuniões através de videoconferência, sendo a versão final da entrevista pilotada com oito empregadores internacionais, o que permitiu melhorar a clareza e compreensão das perguntas. Reproduzimos de seguida as quatro perguntas abertas colocadas aos gestores de unidades turísticas entrevistados neste estudo de caso:

1. Como avalia a diversidade intercultural na sua organização?
2. Quais considera serem as competências necessárias para o sector da hospitalidade e turismo?

3. Os recém-licenciados estão bem preparados para trabalhar em ambientes multiculturais?
4. Recomendações/sugestões para lidar com a diversidade intercultural dos clientes.

Com as duas primeiras perguntas procuramos responder ao primeiro objetivo desta investigação exploratória: determinar os requisitos básicos, em termos de competências, que os gestores de Hospitalidade e Turismo consideram imprescindíveis nos recém-licenciados nesta área. Por sua vez, com as perguntas 3 e 4 pretendemos averiguar qual a formação mais adequada para os futuros trabalhadores em Turismo e Hospitalidade, no que respeita à ativação e desenvolvimento de competências, face às exigências do novo paradigma industrial 4.0.

### 2.1.2 Resultados e sua discussão

#### 1. DETERMINAR OS REQUISITOS BÁSICOS, EM TERMOS DE COMPETÊNCIAS, QUE OS GESTORES DE HOSPITALIDADE E TURISMO CONSIDERAM IMPRESCINDÍVEIS NOS RECÉM-LICENCIADOS NESTA ÁREA

Verificamos convergência no referido à descrição que os gestores entrevistados realizam sobre os contextos e situações que, na atualidade, caracterizam a área industrial 4.0 da Hospitalidade e Turismo. Os quatro gestores responderam que no seu setor a interação com pessoas de outros países e com culturas do mundo é diária. Acrescentaram que o atendimento a clientes com outras identidades culturais ocorre tanto presencialmente como *online*, sendo habitual que o primeiro contato com o cliente seja efetuado através de correio eletrónico ou por meio das redes sociais.

Os gestores entrevistados afirmaram ainda que recebem clientes de todo o mundo e para o exemplificar citam países tao longínquos como o Vietname, o Japão, a Tailândia, o Azerbaijão e a Índia, na Asia; o Canadá, o Brasil, a Argentina, o México e o Equador, na América; e a Austrália e a Nova Zelândia, na Oceânia, o que evidencia a acentuada diversidade cultural de situações em que atualmente se produz a interação entre visitantes e prestadores de serviço.

Em virtude do consenso existente nas respostas à primeira pergunta da entrevista, podemos concluir, por um lado, que a atividade profissional na área do Turismo e Hospitalidade se efetua em contextos transnacionais de comunicação intercultural, internacional à escala global e, por outro lado, que com uma frequência diária se recorre à utilização de diversos meios eletrónicos para estabelecer a interação, tanto síncrona como assíncrona, entre empregados e visitantes.

No que respeita às respostas obtidas na segunda pergunta das entrevistas, todas as competências que os gestores consideram essenciais para os recém-licenciados se integrarem com sucesso nas suas unidades de Turismo e Hospitalidade foram classificadas, por ordem de frequência e por afinidade temática, nos seguintes quatro grupos. Em primeiro lugar, podemos englobar o conjunto de competências que na literatura se denominam *soft skills*. São, por outras palavras, os fatores pessoais do trabalhador, mais especificamente as atitudes de abertura ao outro e a aceitação da mudança. Entre elas, a mais referida foi a empatia, sendo que todos os gestores entrevistados frisaram a importância de os seus empregados desenvolverem esta competência, que julgam ser essencial para um eficaz atendimento ao cliente. As outras competências relacionais ou *soft skills* mencionadas nas respostas foram, da mais para a menos frequente: a resiliência, a pro-atividade, o trabalho em equipa, a capacidade de lidar com a mudança, a moderação e a aceitação de novos desafios. É de referir que este conjunto de competências relacionais não foram apenas as mais frequentemente mencionadas, mas também as primeiras a serem referidas pelos quatro gestores quando lhes foi colocada a segunda pergunta aberta.

Em segundo lugar, quanto à frequência de alusão nas respostas obtidas, encontramos as competências linguísticas e comunicativas. Entre elas destaca-se a necessidade, referida por três dos quatro gestores, de que os seus colaboradores dominem fluentemente o inglês e o espanhol. Porém, e de acordo com os quatro gestores entrevistados, um bom domínio linguístico não é suficiente para que o prestador de serviços realize um atendimento eficaz, se não for acompanhado da ativação de algumas competências de comunicação que facilitam a adaptação às necessidades do cliente. Entre estas competências, as mais referidas nas respostas recolhidas foram duas: a fluência comunicativa e a eficácia comunicativa, dependendo do contexto em que se produz o atendimento ao cliente (adaptação aos contextos da cultura do interlocutor, comunicação direta e indireta e utilização de diversos estilos de comunicação).

O conhecimento especializado na área do turismo também foi referido pelos gestores entrevistados como um fator determinante para uma integração de sucesso nas suas unidades de Hospitalidade. Assim, os gestores mencionaram algumas competências relacionadas com a necessidade de os alunos adquirirem conhecimentos específicos deste setor profissional, tanto a nível global, no caso da terminologia especializada na área do Turismo e Hospitalidade, como a nível local, no referente à organização e aos serviços-chave dentro da organização que dirigem.

No quarto e último grupo de competências consideradas pelos gestores entrevistados como fundamentais na atual conjuntura da indústria 4.0 da Hospitalidade e Turismo aparecem as competências tecnológico-digitais. Dois dos gestores sublinharam a importância de que os seus colaboradores usem eficazmente uma ampla variedade de recursos tecnológicos de comunicação intercultural e interlinguística, o que, no entender destes gestores, contribui decisivamente para um atendimento eficaz ao cliente com diferentes referências linguístico-culturais. Por sua vez, os outros dois gestores outorgaram uma especial relevância ao facto de os seus empregados utilizarem eficazmente diversas ferramentas tecnológico-digitais, as quais lhes permitirão, em seu entender, um rápido acesso às informações acerca das especificidades culturais dos clientes.

## 2. AVERIGUAR QUAL A FORMAÇÃO MAIS ADEQUADA PARA OS FUTUROS TRABALHADORES EM TURISMO E HOSPITALIDADE, NO QUE RESPEITA À ATIVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS, FACE ÀS EXIGÊNCIAS DO NOVO PARADIGMA INDÚSTRIAL 4.0.

Ao serem questionados sobre a preparação dos recém-licenciados para fazer face às mais recentes exigências na sua área profissional, existiu consenso nas respostas obtidas, visto que os quatro gestores relataram experiências que, no seu entender, evidenciam o facto de o ES não proporcionar aos estudantes a formação adequada para trabalhar eficazmente nos contextos transnacionais de comunicação intercultural que caracterizam a atual indústria da Hospitalidade e do Turismo.

Procurámos então descobrir quais as razões desta deficiente formação. Perguntámos aos gestores quais eram, na sua perspetiva, as competências de que carecem os recém-licenciados quando iniciam atividade nas unidades hoteleiras que estes dirigem. Dois deles responderam que os estudantes, durante a sua formação no ES, não adquirem *soft skills*, isto é, as competências pessoais que na pergunta dois tinham considerado fundamentais para trabalhar eficazmente no seu setor. Os outros dois gestores indicaram que os recém-licenciados que começavam a trabalhar nas suas unidades de Hospitalidade não tinham sido preparados em duas áreas que julgam ser essenciais para se adaptarem às necessidades dos clientes: como lidar com culturas diversas e como abordar uma cultura específica.

Em suma, os gestores entrevistados estão de acordo que, apesar de os recém-licenciados conseguirem comunicar com alguma fluência em línguas estrangeiras, carecem de competências de sensibilidade intercultural, assim como de competências de interação comunicativa intercultural, o que explica que não alcancem um eficaz desempenho profissional face às exigências dos contextos autênticos, multilingues e multiculturais da atual indústria 4.0 da Hospitalidade e do Turismo.

Como solução para essas deficiências, três dos quatro gestores entrevistados apontaram para a necessidade de os futuros empregados nesta área adquirirem experiências pessoais reais de diversidade cultural, que lhes permitirão um desenvolvimento efetivo das competências requeridas para uma integração com sucesso no novo paradigma laboral da indústria 4.0. da Hospitalidade e do Turismo.

Os conselhos oferecidos pelos gestores participantes neste estudo exploratório para que os seus empregados lidem com a diversidade cultural dos clientes com os quais, como verificámos, interagem com uma frequência diária, também foram classificados segundo a frequência com que eram referidos. Devemos destacar, em primeiro lugar, a concordância dos gestores entrevistados relativamente a dois aspetos: por um lado, os trabalhadores devem ter um bom domínio da língua/cultura dos clientes; por outro, este domínio não é suficiente para conseguir um eficaz atendimento, salientando-se de novo a necessidade de complementar a competência linguística com o desenvolvimento de competências pessoais de atendimento ao outro e de resposta às suas necessidades culturais/comunicativas.

Outras três sugestões foram proporcionadas pelos gestores entrevistados. A primeira tem a ver com a ativação e desenvolvimento, por parte dos futuros trabalhadores neste setor globalizado, das competências interculturais necessárias para avaliar a cultura do cliente, em especial as que ajudam a identificar os hábitos e os costumes do visitante, o que, na opinião de dois dos gestores consultados, permitirá aos prestadores de serviço proceder em conformidade com o conforto cultural do cliente.

Uma outra recomendação para melhor dar resposta a esta diversidade cultural com a qual estiveram de acordo dois dos gestores participantes no estudo, refere a conveniência de os seus empregados adquirirem conhecimentos sobre a história e a cultura dos países de origem dos visitantes. Por último, vale a pena salientar que os quatro gestores consultados insistem em que, seja qual for a interação cultural levada a cabo no âmbito da atividade profissional neste setor, é fundamental que os trabalhadores demonstrem flexibilidade para gerir adequadamente a diversidade cultural dos clientes que recebem.

## 2.2 Estudo de caso sobre perceções dos alunos do Ensino Superior

### 2.2.1 Apresentação/Caraterização

No âmbito da candidatura de um projeto europeu, INCOLLAB – *Innovative interdisciplinary collaborative approaches to learning and teaching*, ao programa Erasmus+ da EU em 2018, os proponentes desenvolveram um questionário *online* dirigido a alunos do ES de instituições de Portugal, Espanha, Chipre e República Checa (incluindo alunos internacionais nestas instituições provenientes de Chipre, Rússia, México, Eslováquia, Chechénia, Cazaquistão, Hungria, França e Vietname) para auscultar as suas opiniões em termos da aprendizagem da LE no ES e simultaneamente as suas apetências por aprendizagens interdisciplinares e colaborativas no contexto da LE. A finalidade deste questionário foi documentar contextos discentes de ES locais relativamente a ambientes de aprendizagem abertos, colaborativos, interdisciplinares e ajustados às necessidades individuais dos alunos, como base de desenvolvimento de intervenções pedagógicas de qualidade e eficazes, com recurso a e-aprendizagens e aprendizagens móveis, mas também de desenvolvimento de competências transversais e de aprendizagens integradas de conteúdo e LE (CLIL).

As perguntas para o questionário *online*, de escolha múltipla numa escala de 1 a 5 (de discordo em absoluto a concordo totalmente), a ser respondido em inglês voluntariamente por alunos do ES das instituições proponentes, foram elaboradas de forma colaborativa e este foi disponibilizado em 2017 durante dois meses.

Obtiveram-se 314 respostas válidas de IES em Portugal, Espanha e República Checa, envolvendo estudantes de cursos de licenciatura e mestrado tão diversos quanto Secretariado, Educação Básica, Educação Bilingue, Engenharia Mecânica,

Engenharia Industrial, Engenharia Mecatrónica, Turismo, Gestão de Projetos, Economia e Gestão, História de Arte e Gestão de Recursos Humanos.

Para além de perguntas (P1 a P4) de caracterização da proveniência (instituição de ES, país, curso e LE estudadas na atualidade), o questionário incluía perguntas sobre as práticas de aprendizagem de LE (P5 a P73), outras LE estudadas, estratégias de melhoria desenvolvidas pelos alunos em áreas específicas como a escrita, a gramática, a pronúncia, a leitura e os materiais de leitura, o uso de recursos audiovisuais e da internet, preparação para exames, utilização de manuais, necessidade de um professor, capacidade para se autoavaliarem em termos de competência e necessidades de estudo, autorregulação do estudo, etc.

As perguntas (P74) e (P75) são as que mais nos interessam para o presente estudo:

- (P74) Acho importante ligar os meus conhecimentos e capacidades em LE a outras disciplinas do currículo (ou outras unidades curriculares em que estou inscrito na minha instituição de ensino superior).
- (P75) Acho importante ligar os meus conhecimentos e capacidades em LE a outras capacidades e competências tais como relações interpessoais, interculturais, resolução de problemas, etc..

As reações dos respondentes a estas duas afirmações permitem, de forma breve, perceber se os alunos veem vantagem em interligar a aprendizagem de LE com outras disciplinas e conteúdos disciplinares, bem como com competências transversais ou *soft skills*, enquanto as respostas às questões anteriores sumariamente descritas contextualizam as suas práticas em contextos de aprendizagem culturalmente diversos.

### 2.2.2 Resultados e sua discussão

De acordo com as respostas dadas à pergunta (P74) sobre a importância da associação da aprendizagem de LE a outras disciplinas, 78% dos alunos concordam (30%), ou concordam em absoluto (48%). Apenas 1% discorda profundamente e 6% discorda, sendo que 15% se mostram indiferentes, não concordando nem discordando.

Relativamente à pergunta (P75), 76% dos alunos inquiridos concordam (30%), ou concordam profundamente (46%) em associar a aprendizagem da LE ao desenvolvimento de competências interpessoais, interculturais e de resolução de problemas, sendo que 2% discorda totalmente, 4% discorda e 18% dos respondentes afirmam nem concordar nem discordar.

Percorrendo as perguntas sobre práticas de aprendizagem, sem entrar em grande detalhe, verifica-se que a totalidade dos alunos inquiridos está a aprender inglês nas IES e, se aprendem outra LE, o fazem de forma independente, ou em contextos particulares com professor, ou em centros de línguas (P7 e P8).

A esmagadora maioria dos alunos inquiridos afirma igualmente que já procurou aprender de forma autónoma para melhorar as suas capacidades (P9), selecionando o estudo da gramática, a leitura de revistas e audição de programas *online*, o visionamento de filmes *online*, a audição de música *online*, praticando a oralidade e a escrita. Os recursos *online* de aprendizagem de LE, tais como a prática de pronúncia ou a preparação para exames, são menos utilizados que os anteriores.

Na resposta aberta sobre recursos, um aluno diz ter frequentado cursos no estrangeiro, dois referem os videojogos como estratégia de aprendizagem da LE, dois mencionam viajar, três apontam *apps* de audição da LE e Duolingo, cinco referem trabalho no estrangeiro como *Au pair* em hotéis, ou sem especificar onde, um menciona corresponder-se com outras pessoas na Internet e um valoriza “arranjar amigos nativos da LE”.

Os respondente privilegiam os materiais ditos autênticos (filmes, artigos de jornal e música), bem como as páginas *web* e os recursos *online*, embora se tenham mostrado globalmente neutros relativamente à questão de experimentar recursos e materiais novos e pouco familiares (P36).

As respostas relativas à experimentação de cursos de e-aprendizagem e de aplicações para aprender também foram tendencialmente mais neutras (P38).

Nota-se igualmente nas respostas dadas alguma dependência do professor para o sucesso da aprendizagem de uma LE, bem como expectativas de seguir o que é proposto pelo professor (P45).

Na resposta à pergunta P49 a maioria dos alunos não se mostra profundamente em concordância com o facto de o sucesso da aprendizagem de uma LE depender do tempo que se pratica essa língua fora do contexto da sala de aula.

Do conjunto dos dados obtidos nota-se alguma falta de inovação pedagógica no modo como os estudantes dizem preferir aprender LE, porventura associadas a modos de ensino tradicionais. São escassas as menções a mobilidades físicas e/ou virtuais, ou a trocas experienciais com pessoas de outras culturas em LE, ou a colaboração em grupos multinacionais e experimentação com novos recursos digitais como *apps*, considerando os estudantes que o professor continua a ser um importante condutor do seu próprio conhecimento de LE e a sala de aula o lugar de prática por excelência da língua alvo.

Os dados reunidos apontam, contudo, para a abertura dos estudantes quanto a associar a aprendizagem de línguas à aquisição de competências pessoais, comunicativas, interculturais e de atitudes de sensibilidade intercultural e favorecem tanto aprendizagens de LE especializada, como de CLIL/AICLE (aprendizagem integrada de conteúdo e língua).

## CONCLUSÕES

Dos dados recolhidos e discutidos há diversas ilações a retirar e recomendações a fazer para o ensino e aprendizagem de LE nas IES. Desde logo, a necessidade de enquadrar as aprendizagens de LE de forma interdisciplinar, tanto por meio de LE especializadas, como por meio de práticas colaborativas entre docentes do ES, conducentes à integração de conteúdos e de língua (CLIL).

Adicionalmente, as LE podem e devem trabalhar uma série de competências consideradas importantes no mercado de trabalho, tais como a competência comunicativa intercultural (ICC), a eficácia comunicativa intercultural, a empatia, a resiliência, a pro-atividade, a capacidade de lidar com a mudança e com a diversidade, entre outras.

As aprendizagens devem preferencialmente fazer uso de ambientes *online*, ser colaborativas e conectar em rede docentes e alunos, com o intuito de se criarem comunidades de prática e de aprendizagem internacionais, onde o uso da LE fará todo o sentido. Sugere-se o recurso a metodologias como a telecolaboração ou trocas virtuais com estudantes de outros países, de forma controlada e monitorizada, como forma de desenvolver nos alunos a sensibilidade intercultural e a competência pragmática de utilização da LE em contextos mais autênticos, bem como a construção de projetos comuns em equipas internacionais, fazendo uso positivo da diversidade cultural e linguística de cada membro.

Para maior adaptação a mercados de trabalho globalizados, o contexto de aprendizagem da LE deve também ser rico em momentos de tomada de decisão dos alunos e curadoria de conteúdos digitais em LE usando ferramentas digitais, em vez de os colocar como meros consumidores de conteúdos digitais em LE.

Por último, será importante cultivar a noção, entre alunos e docentes das IES, de que se usam diversas línguas para aprender e que é importante perceber os mecanismos pedagógicos que podem facilitar a integração flexível do conhecimento de forma interdisciplinar, a partir dos repertórios linguísticos de cada um.

Os espaços de ativação destas recomendações serão tanto a sala de aula de LE, como a coordenação de cursos de uma IES, ou a própria IES no seu todo, podendo igualmente remeter para estruturas de apoio à aprendizagem, como os Centros de Línguas do ES, uma importante fatia de sensibilização e desenvolvimento de LE menos ensinadas nas IES, a definição de políticas linguísticas de apoio aos alunos e aos docentes, bem como a validação e creditação das aprendizagens.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Catenaccio, P. and Gigliola, C. (2016). CLIL v Teaching at Primary School Level and the Academia/ Practice Interface. Some Preliminary Considerations. In: D. H. Edited by G. Garzone, Focus on LSP Teaching: Developments and Issues (pp. 191-210). Milano: LED.
- Dunford, M., Muirand, N., Teran, P. and Grimwood, M. (2015). Promoting Intercultural Engagement: Developing a Toolkit for Staff and Students in Higher Education. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practices*, 3(3), 41-45. Disponível na Internet: <https://jpaap.napier.ac.uk/index.php/JPAAP/article/view/189/206>
- Gaspar, M., Régio, M., Morgado, M. (2017). Lean-Green Manufacturing: Collaborative Content and Language Integrated Learning in Higher Education and Engineering Courses. *Journal of Education Culture and Society*, 2, 208-217. Doi 10.15503/jecs20172.208.217.
- Morgado, M. M., Arau Ribeiro, M. C., Coelho, M. M., Gonçalves, A., Silva, M.M. & Chumbo, I. A. (2015). CLIL in Portuguese Higher Education – building a community of practice and learning. In Ministério da Educação e Ciência (Ed.). *Experiências de Inovação Didática no Ensino Superior* (pp. 65-79), Lisboa: Gabinete do Secretário de Estado do Ensino Superior. Disponível na Internet: [https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/17272/1/Livro\\_MEC\\_Set%202015.pdf](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/17272/1/Livro_MEC_Set%202015.pdf)
- Morgado, M. M., Coelho, M. M., Arau Ribeiro, M. C., Albuquerque, A. Silva, M. M., Chorão, G., Cunha, S., Gonçalves, A., Carvalho, A. I., Régio, M., Faria, S. & Chumbo, I. A. (2015). *CLIL Training Guide. Creating a CLIL Learning Community in Higher Education*. Santo Tirso, Portugal: De Facto Editores and ReCLES.pt. ISBN: 978-989-8557-50-6. Disponível na Internet: <http://paol.iscap.ipp.pt/~paol/docentes/recles/CLILTrainingGuide.pdf>
- Morgado, M., Régio, M., Gaspar, M.C. (2017). Content, language and intercultural challenges in engineering education: (E-)strategies to improve instructional design. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 4 (8), 153-161.
- Morgado, M., Gómez, L.V. & Arau Ribeiro, M. C. (2019). ICCAGE Survey of ICC Best Practice in the Czech Republic, Hungary, Spain and Portugal. In: *Learning beyond Culture: Reports from the Field on Intercultural Communicative Competence through telecollaboration and foreign language learning*. Guarda: Recles.pt.(no prelo) DOI: <https://doi.org/10.18844/prosoc.v4i8.3026>
- O'Dowd, R. (2014). 'Learning as They go' In-service Teachers Learning to Telecollaborate. Disponível na Internet: <https://www.slideshare.net/dfmro/eurocall-2014-odowd>



- O'Dowd, R. and Lewis, T. (Eds) (2016). *Online Intercultural Exchange. Policy, Pedagogy, Practice*, Routledge, New York and London.
- O'Dowd, R. and Ware, P. (2006). Critical issues in telecollaborative task design, *Computer Assisted Language Learning*, 22(2), 173–188.
- Régio M., Gaspar M. & Morgado, M. (2018). Instructional Design in Electrotechnical Engineering: A Case Study on Integrated Online Approaches. In: Machado J., Soares F., Veiga G. (eds) *Innovation, Engineering and Entrepreneurship. HELIX 2018. Lecture Notes in Electrical Engineering*, vol. 505. Springer, Cham. DOI [https://doi.org/10.1007/978-3-319-91334-6\\_155](https://doi.org/10.1007/978-3-319-91334-6_155)
- Schwab, K. (2016). Welcome to the Fourth Industrial Revolution. *Rotmann Magazine*, 19–24. Disponível na Internet: <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Valcke, J. & Wilkinson, R. (2017). Introduction - ICLHE, Professional Practice, Disruption, and Quality. In *Integrating Content and Language in Higher Education. Perspectives on Professional Practice*, edited by J. Valcke and R. Wilkinson. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Vertovec, S. (2006). The Emergence of Super-Diversity in Britain. *Compass*, Working Paper No 25, University of Oxford.
- Weinberg, L., & Symon, M. (2017). Crossing borders: The challenges and benefits of a collaborative approach to course development involving content and language specialists in different countries. In J. Valcke, & R. Wilkinson (Eds.), *Integrating content and language in higher education: Perspectives on professional practice* (pp.135-150). Frankfurt am Main: Peter Lang.



Millenium, 2 (ed espec nº5), 91-97.

pt

COLABORAÇÃO EDUCATIVA PARA FOMENTAR APRENDIZAGENS AUTÊNTICAS E PREPARAR PARA A EMPREGABILIDADE  
EDUCATIONAL COLLABORATION AS A MEANS TO FOSTER AUTHENTIC LEARNING AND ENHANCE EMPLOYABILITY  
COLABORACIÓN EDUCATIVA PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE AUTÉNTICO Y PREPARARSE PARA LA EMPLEABILIDAD

*Maria de Lurdes Martins*<sup>1</sup>

*Isabel Oliveira*<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Viseu, Portugal

Maria de Lurdes Martins - lurdesmartins@estv.ipv.pt | Isabel Oliveira - ioliveira@estgl.ipv.pt



**Autor Correspondente**

*Maria de Lurdes Martins*

Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viseu

Campus Politécnico

3504-510 Viseu - Portugal

lurdesmartins@estv.ipv.pt

RECEBIDO: 01 de outubro 2018

ACEITE: 21 de novembro de 2018

## RESUMO

**Introdução:** A necessidade de preparar os alunos do ensino superior para o mercado de trabalho passa por proporcionar o contacto com atividades em contexto real. Importa, todavia, considerar a mobilidade entre empresas e países, o que torna imprevisível o percurso da carreira profissional de cada um. Assim, o processo de ensino-aprendizagem deverá ser multidirecional, havendo preocupação de fornecer instrumentos e fontes de informação que possam ser usados na descoberta de conhecimento.

**Objetivos:** Dinamizar a colaboração interinstitucional; Fomentar a autenticidade situacional e comunicacional através de atividades reais de interpretação de património local através de visitas guiadas; Melhorar a maior qualidade dos outputs produzidos pelos estudantes; identificar as perceções dos alunos após a elaboração da atividade.

**Métodos:** Trata-se de um projeto de colaboração realizado no âmbito de unidades curriculares de inglês com estudantes de dois cursos superiores da área do Turismo, de cidades diferentes. O projeto contemplou uma fase de preparação, desenho de um roteiro com os principais pontos de interesse turístico da sua cidade. Após a elaboração de guiões interpretativos e no final da experiência de efetuar a visita guiada os alunos responderam a um questionário anónimo onde manifestaram as suas perceções.

**Resultados:** Da análise SWOT elaborada verificou-se que, entre outros aspetos, um dos pontos fortes desta tipologia de exercícios é a preparação para atividades futuras com públicos reais; os pontos fracos prendem-se com a perceção de insegurança perante os grupos reais; as ameaças indicadas centram-se, entre outros aspetos no grupo de visitantes; as oportunidades identificadas referem sobretudo a experiência positiva para enfrentarem o mercado de trabalho.

**Conclusões:** Os desenvolvimentos de atividades colaborativas interinstitucionais revelaram-se de interesse para os alunos sobretudo na perspetiva de preparação para situações semelhantes no mercado de trabalho.

**Palavras-chave:** colaboração, competências; interpretação, língua inglesa, património

## ABSTRACT

**Introduction:** The need to prepare higher education students to face the job market makes it crucial to develop real world and hands-on activities. It is also important to consider the mobility between companies and countries, which makes students' career path unpredictable. Thus, the teaching-learning process should be multidirectional, with a concern to provide tools and information sources that can be used in knowledge construction.

**Objectives:** To stimulate interinstitutional collaboration; Foster situational and communicational authenticity through real activities of interpretation of local heritage through guided tours; Improve the quality of outputs produced by students; identify students' perceptions after carrying out the activity.

**Methods:** This is a collaborative project carried out within English language courses with students from two higher education degrees in different cities. The project encompassed a preparation phase, drawing a script with the main points of interest of their cities. After the elaboration of interpretive scripts and at the end of the experience of conducting the guided tour, the students answered an anonymous questionnaire where they expressed their perceptions.

**Results:** From the final SWOT analysis it was verified that, among other aspects, one of the strengths of this methodology is the preparation for future activities with real audiences; one of the weakest points was the perception of insecurity before the real groups; the threats are centered, among other aspects in the group of visitors, and the identified opportunities refer mainly to the positive experience to face the labor market.

**Conclusions:** The development of interinstitutional collaborative activities was relevant for students, especially in the perspective of preparation for similar situations in the labor market.

**Keywords:** collaboration, competences; English language; heritage; interpretation

## RESUMEN

**Introducción:** La necesidad de preparar a los alumnos de la enseñanza superior para el mercado de trabajo pasa por proporcionar el contacto con actividades en contexto real. Sin embargo, hay que considerar la movilidad entre empresas y países, lo que hace imprevisible el recorrido de la carrera profesional de cada uno. Así, el proceso de enseñanza-aprendizaje deberá ser multidireccional, habiendo preocupación de suministrar instrumentos y fuentes de información que puedan ser usados en el descubrimiento del conocimiento.

**Objetivos:** Dinamizar la colaboración interinstitucional; Fomentar la autenticidad situacional y comunicacional a través de actividades reales de interpretación de patrimonio local a través de visitas guiadas; Mejorar la mayor calidad de los outputs producidos por los estudiantes; identificar las percepciones de los alumnos después de la elaboración de la actividad.

**Métodos:** Se trata de un proyecto de colaboración realizado en el ámbito de unidades curriculares de inglés con estudiantes de dos cursos superiores del área del Turismo, de ciudades diferentes. El proyecto contempló una fase de preparación, diseño de

un itinerario con los principales puntos de interés turístico de su ciudad. Después de la elaboración de guiones interpretativos y al final de la experiencia de efectuar la visita guiada los alumnos respondieron a un cuestionario anónimo donde manifestaron sus percepciones.

**Resultados:** Del análisis SWOT elaborado se verificó que, entre otros aspectos, uno de los puntos fuertes de esta tipología de ejercicios es la preparación para actividades futuras con públicos reales; los puntos débiles se refieren a la percepción de inseguridad ante los grupos reales; las amenazas indicadas se centran, entre otros aspectos en el grupo de visitantes; las oportunidades identificadas se refieren principalmente a la experiencia positiva para afrontar el mercado de trabajo.

**Conclusiones:** Los desarrollos de actividades colaborativas interinstitucionales se revelaron de interés para los alumnos sobre todo en la perspectiva de preparación para situaciones similares en el mercado de trabajo.

**Palabras clave:** colaboración, competencias; interpretación, lengua inglesa, patrimonio

## INTRODUÇÃO

Na sociedade de informação em que vivemos, o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras deverá deixar de ser encarado como um percurso linear e unidirecional centrado na transmissão de informação e conhecimento, para se assumir como um percurso multidirecional, havendo uma preocupação de fornecer aos estudantes instrumentos e fontes de informação que os próprios possam usar na descoberta de conhecimento, num contexto de ensino-aprendizagem autodirecionado e colaborativo, dando-lhe, desta forma, competências como a capacidade de resolver problemas, de colaborar, de analisar criticamente informação, de trabalhar de forma autónoma, entre outros.

Num cenário de globalização acelerada onde o conceito de *lifelong employment* foi substituído pelo de *lifelong learning*, o objetivo da aprendizagem de línguas estrangeiras não deverá ser encarado como a aquisição de um determinado produto para consumo imediato, mas, antes, de acordo com Tudor, como “the development of a potential, involving the ability and also the willingness to adapt to the demands of new communicative situations, including the learning of a new language, as and when circumstances may require” (2005, p. 7). Torna-se, portanto, primordial deixar de perceber o ensino de línguas estrangeiras de forma reativa e passar a percecioná-lo proativamente “as an educational process in its own right geared to helping students prepare a potential for future language use and language learning” (Tudor, 2005, p. 7).

## 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O presente estudo visa efetuar uma abordagem a atividades de aprendizagem efetuadas entre duas instituições tendo como base a utilização de *role-play*. A utilização de *role-plays* na interação face-a-face tornou-se quase omnipresente nas aulas de língua estrangeira e as suas potencialidades reconhecidas por um conjunto de autores. O advento da Web social trouxe um conjunto de possibilidades a este tipo de atividades, nomeadamente a realização de *role-plays* ao nível interinstitucional. Antes de prosseguirmos, importa definir o conceito de *role-play* e, no âmbito deste estudo, optaremos pela definição de Wills, Leigh e Ip (2011):

Role plays are situations in which learners take on the role profiles of specific characters or representatives of organizations in a contrived setting. Role play is designed primarily to build first person experience in a safe and supportive environment. Much of the learning occurs because the learning design requires learners to explore and articulate viewpoints that may not be their own (p.2).

Para além de permitir aos estudantes uma interação com a informação, os *role-plays* permitem, também, criar condições para uma efetiva partilha e construção de verdadeiros diálogos de aprendizagem. O projeto EnROLE (Wills, Rosser, Devonshire, Leigh, Russel e Shepherd, 2009). desenvolvido na Austrália com o objetivo de fomentar a utilização de *role-plays* no ensino superior, sublinhou os seguintes aspetos:

- O *role-play* é concebido para aumentar o entendimento das dinâmicas de interação do mundo real;
- Os participantes assumem o papel de alguém numa situação específica;
- Os participantes realizam atividades autênticas em contextos autênticos;
- A tarefa envolve interação e negociação com outros participantes;
- Os resultados / produtos potenciam aos participantes oportunidades para reflexão.

Pode, em suma, dizer-se que um *role-play* providencia um cenário onde se desenvolvem processos de negociação e diálogo entre participantes, que assumem papéis específicos, com o derradeiro objetivo de colaborativamente criar algo novo, apontar uma solução, etc.

As características do *role-play* vão ao encontro dos quatro princípios apontados por Siemens e Tittenberger (2009) para o *design* de atividades de aprendizagem de qualidade: social, situada, reflexiva e multifacetada. Em primeiro lugar, o *role-play* é um processo social em que o conhecimento é emergente e resulta das interações entre os participantes envolvidos. Trata-se, igualmente, de uma atividade contextualizada que espelha situações do quotidiano em que os estudantes têm oportunidades de assimilar informação nova, de pesquisar e refletir. Outra das características do *role-play* é o facto de se providenciarem perspetivas múltiplas, o que leva a que a construção do *output* final implique um envolvimento ativo dos participantes em processos de comunicação e negociação. De acordo com Siemens e Tittenberger (2009) o *role-play* é classificado como uma atividade experiencial, que os autores descrevem como “interactive activities that focus on problem solving” (p. 37).

## 2. MÉTODOS

Procurou adotar-se uma perspetiva metodológica congruente com as abordagens à investigação que privilegiam uma dinâmica transformadora orientada para a melhoria da praxis, na medida em que os alunos assumem papéis simulando situações reais em situações autênticas (tal como pressupõe *role-play* acima definido). A incorporação de atividades de *role-play* nas aulas de língua inglesa acrescenta autenticidade e um conjunto de oportunidades para a dinamização de atividades de interação oral. Trata-se de uma metodologia que permite aos alunos explorar situações reais, interagindo com outras pessoas. Dependendo da intenção da atividade, os participantes podem desempenhar um papel semelhante ao que poderão ter de desempenhar no futuro profissional

A investigação-ação surge como uma metodologia eficaz para dar resposta às inquietações e anseios que se vão gerando na sala de aula, possibilitando uma (re)construção colaborativa da realidade com vista a uma melhoria da qualidade das práticas. A génese deste método de investigação está associada a Kurt Lewin que aludiu, pela primeira vez, ao conceito de investigação-ação por volta de 1934, descrevendo-a como um processo que “gives credence to the development of powers of reflexive thought, discussion, decision and action by ordinary people participating in collective research on ‘private troubles’ that they have in common” (Adelman, 1993, p. 8). Desde então, muitos autores se têm debruçado sobre a investigação-ação, sendo que o contexto educativo se tem revelado fértil para a implementação destes projetos, em virtude de se assumir como um terreno propício para a génese de anseios, conflitos, dúvidas e problemas. Neste contexto, Mills (2010) define a investigação em contexto educativo como sendo “any systematic inquiry conducted by teacher researchers, principals, school counselors, or other stakeholders in the teaching/learning environment to gather information about how their particular schools operate, how they teach, and how well their students learn” (p. 5).

Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009), como corolário de um aturado processo de análise da definição de investigação-ação de vários autores, enumeram um conjunto de características transversais às diferentes perspetivas. Desta forma, trata-se de um processo de investigação participativo e colaborativo, englobando todos os intervenientes; prático e interventivo, pelo facto de, mais do que descrever, se pretender agir, com vista a transformar uma determinada realidade; cíclico, havendo um trabalho continuado que se desenvolve em espirais cíclicas de etapas de observação, planificação, ação e reflexão; crítico, pois assume-se como agente de mudança; e, por último, um processo autoavaliativo, na medida em que é da avaliação do plano de ação implementado que se consegue a produção de novo conhecimento.

### 2.1 Amostra

Tratou-se de uma atividade de *role-play* que envolveu duas turmas de Licenciatura na área do Turismo de duas instituições de ensino superior, que efetuaram, alternadamente, uma visita guiada em língua inglesa para os pares da outra instituição. Assim, da turma A, participaram 16 alunos e da Turma B estiveram envolvidos 14 alunos.

### 2.2 Recolha de dados

Os alunos organizaram-se voluntariamente em grupos de quatro elementos, sendo que, no caso da Turma B, existiu um grupo constituído por dois alunos. Após a organização em grupos, estes escolheram os locais a visitar na sua cidade. Para o efeito, delinearam um itinerário que foi em todos os casos aberto (teve início num ponto e terminou noutra local). A escolha dos locais a visitar foi da total responsabilidade dos alunos, assim como o trajeto a efetuar.

Os grupos efetuaram pesquisas acerca dos locais a visitar (*online*, bibliografia de especialidade, visitas guiadas na língua materna com especialistas dos locais) e efetuaram o previamente os percursos para verificar o tempo aproximado para a visita. Após a pesquisa bibliográfica, os grupos redigiram guiões em contexto de sala de aula.

A preparação da atividade decorreu ao longo de 10 semanas. A apresentação ocupou uma manhã e uma tarde. Como se trata de um projeto com intuito primordial de levar à melhoria das práticas educativas, no final da atividade os alunos responderam a um questionário para compreender o processo de desenvolvimento da atividade no seio dos diferentes grupos.

Obteve-se um total de 23 questionários válidos (16 na Turma A e 7 na Turma B). O questionário era composto por 8 questões abertas e 1 questão fechada que procuravam aferir as diferentes perceções relativamente ao processo que esteve subjacente à

atividade, assim como contemplava uma análise SWOT da mesma. Por fim, questionaram-se os alunos acerca da sua opinião no que respeita à continuidade, ou não desta tipologia de atividade.

### 3. RESULTADOS

No que diz respeito à preparação, no caso da turma A, as estratégias utilizadas foram maioritariamente a elaboração de um guião (44%) e pesquisa acerca dos locais a apresentar (28%), seguidas da gravação de uma visita guiada efetuada por um profissional na língua materna (14%) (ver Figura 1). É de salientar, contudo, que a referência à prática simulada em contexto real e o treino de leitura/pronúncia foram os menos referenciados, o que denota pouca preocupação com a interpretação in loco e com a simulação em tempo real para que exista uma maior aproximação entre o treino e a atividade em contexto real.

Por sua vez, a Turma B, destacou a importância das visitas ao local (28%) e da realização de pesquisas complementares no sentido de complementar a informação obtida aquando da visita ao local (22%). Foram ainda mencionadas estratégias como a elaboração de um guião (16%) e o estudo do guião no sentido de memorizar algum vocabulário específico (17%) e o treino da apresentação (17%) (ver Figura 1):



Figura 1 - Atividades de preparação da atividade

No que respeita a planificação da atividade efetuada por parte dos alunos e o cumprimento da mesma, observou-se que a maioria dos alunos demonstrou maturidade nas escolhas que projetou, uma vez que teve em consideração os locais mais emblemáticos das cidades e planificou a visita de forma sequencial e lógica, evitando perdas de tempo e avanços e retrocessos no terreno. Contudo, alguns alunos referiram a necessidade de efetuar algumas alterações tais como: no caso da Turma A, as alterações foram efetuadas no dia por restrições de horário de funcionamento do monumento (ver Figura 2); no caso da Turma B, os alunos que indicaram ter efetuado alterações referiram que as mesmas foram efetuadas durante o processo de planificação, uma vez que houve necessidade de selecionar a informação essencial, visto que, inicialmente, tinham demasiada informação. Outro aspeto relacionou-se com a vontade de tornar a apresentação mais interativa, conseguindo, desta forma, motivar os interlocutores para aprenderem acerca dos locais que iriam descrever e apresentar (ver Figura 2).

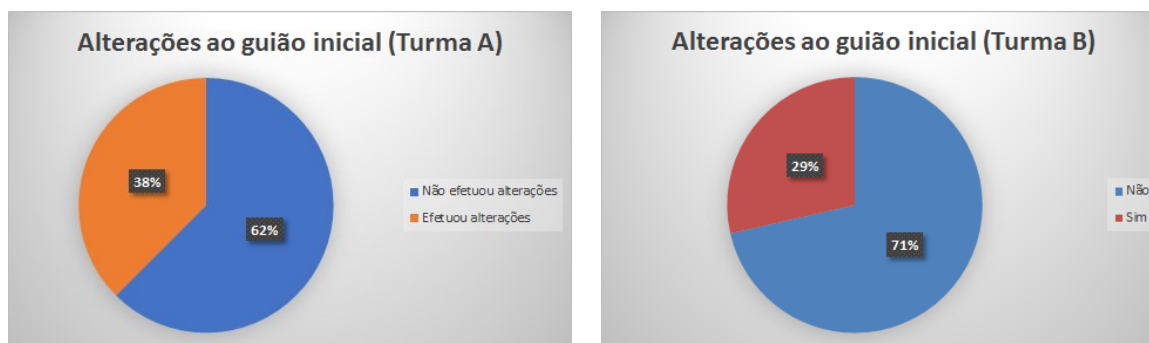


Figura 2 - Alterações ao guião inicial

Procurou perceber-se até que ponto a preparação prévia da atividade terá auxiliado no desempenho final. A perceção dos alunos da Turma A relativamente à preparação prévia e ao resultado final permite-lhes afirmar que melhoram a sua

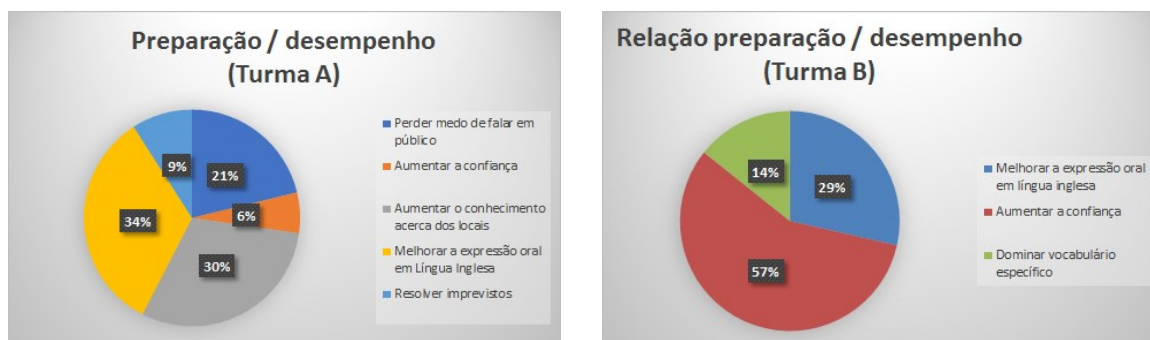


Figura 3 - Relação entre preparação e desempenho

Relativamente aos pontos fortes da atividade, os alunos da Turma A elencaram os seguintes:

- Contactar com o público;
- Aumentar a confiança para a atividade profissional;
- Preparar para o mercado de trabalho;
- Sair da zona de conforto;
- Contribuir para desenvolver a maturidade dos alunos;
- Captar a atenção do público;
- Preparar para enfrentar problemas reais;
- Aumentar o conhecimento acerca dos locais;
- Gerir o stress.

Por sua vez, os alunos da Turma B destacaram:

- Conhecimento aprofundado do tema (monumento a descrever);
- Mais à vontade para comunicar;
- Antecipação do mercado de trabalho;
- Contacto com público real;
- Gestão de expectativas (menos preocupação em caso de erro, uma vez que é um público desconhecido);
- Mais desafiante, potencia a autodescoberta;
- O facto de ser desconhecido, traz uma maior confiança;
- Perda da timidez;
- Treino para lidar com pessoas.

Os aspetos destacados vão ao encontro das potencialidades dos *role-plays*, tal como foi explanado na contextualização teórica.

Em relação aos pontos fracos, a maioria dos alunos da turma A refere que não existem pontos fracos. Contudo, também referem alguns motivos pessoais (insegurança, nervosismo, timidez) e motivos extrínsecos (público desconhecido, manter a atenção do público, barulho). Embora a maioria dos alunos da Turma B não tenha apontado quaisquer pontos fracos ao projeto; recomendando a sua manutenção nos anos letivos seguintes, houve quem tenha destacado o aumento da ansiedade e nervosismo no dia da dinamização da visita guiada.

Quando questionados acerca de eventuais vantagens futuras da realização desta atividade, os alunos de ambas as turmas destacaram quer aspetos do domínio profissional, como a preparação para a realização de visitas guiadas no futuro, quer aspetos do domínio pessoal, como a aumento da autoconfiança e a capacidade de adaptação.

Ao serem inquiridos acerca da continuidade desta tipologia de atividade, os alunos das duas turmas foram unânimes quanto à sua continuidade.

Por último, ao serem solicitadas recomendações de alteração das atividades, a maioria dos alunos não sugere alterações e os demais sugerem, que a atividade se repita por se tratar de um treino para o mercado de trabalho. Sugerem igualmente ter contacto com maior diversidade de faixas etárias; bem como a existência de uma eficaz gestão das





distâncias percorridas para evitar o cansaço e a desmotivação do grupo nas apresentações finais. Sugerem ainda que exista mais tempo de preparação.

#### 4. DISCUSSÃO

A análise dos dados permite afirmar que existe ainda pouca capacidade de os alunos porem em prática os conhecimentos para captar a atenção do público e reduzir o barulho. Denota-se ainda inexperiência, uma vez que o público com o qual se irão deparar no futuro profissional será sempre desconhecido. Por outro lado, também se pode observar que a atividade permitiu o desenvolvimento do conhecimento declarativo, mais concretamente sobre as cidades que apresentaram enquanto destino turístico. Houve ainda o desenvolvimento de capacidades e competências de realização, na medida em que os estudantes foram capazes de mobilizar estratégias para a realização das tarefas, encetando pesquisas, visitando os locais, preparando e estudando guiões, etc.

No que diz respeito à língua inglesa, os dados obtidos também permitem inferir que houve um impacto positivo ao nível da competência linguística, maioritariamente ao nível da amplitude e domínio do vocabulário, tendo os estudantes utilizado uma gama de vocabulário relacionada com a descrição de monumentos e, em alguns casos, de obras de arte.

#### CONCLUSÕES

Os estudantes sentiram necessidade de encetar, eles próprios, novas pesquisas em língua inglesa no sentido de poderem cumprir com o tempo estabelecido para cada visita. Esta necessidade surgiu apenas após a simulação prévia efetuada pelos diferentes grupos. A simulação prévia demonstrou capacidade de organização e de projeção e mobilizou capacidades de pesquisa, análise crítica e seleção extra da informação. Estas capacidades são de extrema importância no contexto educativo atual.

Podemos, igualmente, concluir que é necessário que os alunos tenham maior contacto com esta tipologia de exercício, sobretudo para os ajudar a minimizar aspetos intrínsecos, tais como a ansiedade e a insegurança, mas também para desenvolverem competências profissionais tais como trabalhar em equipa, resolver problemas e desenvolver a necessidade e a capacidade de pesquisa em contexto real. Assim, de futuro, para ultrapassar as limitações do estudo, nomeadamente ter existido pouco contacto com este formato de exercício é necessário que sejam desenvolvidas mais iniciativas, bem como será necessário contar com mais estudos ao longo do tempo para ser possível alargar as conclusões.

#### AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de agradecer ao Instituto Politécnico de Viseu (CI&DETS) e à Universidade de Aveiro (GOVCOPP).

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of action research. *Educational Action Research*, 1(1), 7-24.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2), 455-479.
- Mills, G. (2010). *Action Research. A guide for the teacher researcher*. London: Pearson.
- Siemens, G. & Tittenberger, P. (2009). *Handbook of Emerging Technologies for Learning*. Disponível em <http://techcommittee.wikis.msad52.org/file/view/HETL.pdf>
- Tudor, I. (2005). Higher Education language policy in Europe: A snapshot of action and trends [Discussion brief posted on the website of Task Group 1, Institution wide language policies, of the ENLU website]. Disponível em <http://web.fu-berlin.de/enlu/>
- Wills, S., Leigh, E. & Ip, A. (2011). *The power of role-based e-learning*. New York: Routledge.
- Wills, S., Rosser, E., Devonshire, E., Leigh, E., Russel, C., & Shepherd, J. (2009). *Encouraging Role Based Online Learning Environments by Building, Linking, Understanding, Extending: the BLUE Report*. Australian Teaching and Learning Council. Disponível em <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1114&context=asdpapers>



*Millenium, 2 (ed espec nº4), 99-108.*

pt

**UM ESTUDO COMPARATIVO, ENTRE A CHINA E PORTUGAL, DA FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE DO MESTRADO EM TRADUÇÃO**

**A COMPARATIVE STUDY, BETWEEN CHINA AND PORTUGAL, OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF THE MASTER'S COURSE IN TRANSLATION**

**UN ESTUDIO COMPARATIVO, ENTRE CHINA Y PORTUGAL, DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL MÁSTER DE TRADUCCIÓN**

*Zhihua Hu<sup>1</sup>*

*Maria Teresa Roberto<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal

Zhihua Hu - ramonhu@outlook.com | Maria Teresa Roberto - mariateresaroberto@ua.pt



**Autor Correspondente**

*Zhihua Hu*

Universidade de Aveiro  
Campus Universitário de Santiago  
3810-193 Aveiro - Portugal  
ramonhu@outlook.com

RECEBIDO: 27 de setembro de 2018

ACEITE: 15 de novembro de 2018

## RESUMO

**Introdução:** Com a globalização, a interdependência de competências e de domínios tem-se aprofundado mundialmente. A formação de tradutores competentes torna-se cada vez mais importante. Em 2007, a Comissão de Grau Académico da China começou a implementação piloto do MTI (*Master's in Translation and Interpreting*), sendo que até agora mais de duzentas universidades já receberam a qualificação para iniciar este curso. Diferente dos cursos académicos de mestrado, o MTI é um mestrado profissionalizante, cujo objetivo consiste na formação de tradutores competentes para que, depois da formação, sejam capazes de adaptar-se rapidamente às exigências do mercado laboral.

**Objetivos:** Devido ao início tardio e à pouca experiência nesta área, apesar de um crescimento muito rápido da quantidade de universidades com MTI, os tradutores formados neste mestrado não possuem as competências compatíveis com as exigências do mercado. Precisamente porque o nível de formação do MTI na China ainda dista muito de modelos maduros existentes no estrangeiro, propomos esta análise comparativa, entre a China e Portugal, do curso de mestrado em tradução. Com base no modelo teórico de Nord (2006) em relação à formação de tradutores, pretendemos realizar um estudo comparativo entre o curso de mestrado em tradução na China e um em Portugal. Concretamente, abordaremos os objetivos e os planos curriculares de ambos os mestrados, analisando as diferenças e semelhanças no que diz respeito à formação dos futuros profissionais.

**Métodos:** Segundo Nord (2006), além da competência de tradução, existem ainda as competências em línguas, a competência cultural, a profissional e a técnica. Na formação o foco deve incidir mais na competência de tradução, na profissional e na técnica. Aliás, Nord criou o modelo de análise textual, enfatizando a importância da análise e da decisão quanto aos fatores internos e externos aos textos. Assim, apresentou as sugestões para os passos a seguir na formação de tradutores, esclarecendo o carácter intercultural da tradução e os papéis dos tradutores.

**Resultados:** Neste trabalho comparam-se os planos curriculares dos ciclos de estudos de três universidades chinesas e uma portuguesa nomeadamente no que se refere às competências da tradução, linguística, cultural, profissional e teórica.

**Conclusões:** Esperamos que esta pesquisa possa servir como incentivo para a formulação de novas políticas no ensino do MTI, contribuindo para o aumento do ensino prático e especializado em alunos que desejam a profissão de tradutor.

**Palavras-chave:** Mestrado em Tradução; Formação Profissionalizante; China; Portugal; Mercado de Trabalho

## ABSTRACT

**Introduction:** With globalization, the interdependence of skills and domains has deepened worldwide. The training of competent translators is becoming more and more important. In 2007, the Chinese Academic Degree Commission began the implementation of the MTI (*Master's in Translation and Interpreting*). So far, more than 200 universities have already received the qualification to start this course. Unlike the academic masters', the MTI is a professional master's degree, with the objective of training competent translators so that, after training, they can adapt quickly to the demands of the labour market.

**Objectives:** Due to the late start and little experience in this area, despite the very rapid growth of the number of universities with MTI, the translators trained in this master's course do not have the skills required by the labour market. For the time being, the level of MTI training in China is still very far from the foreign mature models, which resulted in this comparative analysis, between China and Portugal, of the master's degree in translation. According to Nord (2006), besides the translation skill, there are also linguistic, cultural, professional, and technical skills. During training the focus should mainly be on the translation, professional and technical skills. In fact, Nord created the textual analysis model, emphasizing the importance of the analysis and of the decision concerning the internal and external factors to the texts. This way, she made the suggestions for the steps to be followed in the training of translators, clarifying the intercultural character of the translation and the roles of translators.

**Methods:** Based on Nord's (2006) theoretical model concerning the training of translators, a comparative study is carried out between the master's course in translation in China and Portugal. Specifically, the objectives and the study plans of both masters' courses will be studied, analyzing the differences and similarities with regard to the training of future professionals.

**Results:** In this paper we compare the curricular plans of the three study cycles of Chinese and Portuguese universities, regarding translation, linguistic, cultural, professional and theoretical competences.

**Conclusions:** We hope that this research can become an incentive for new policy making in education, contributing to the increase of practical and specialized teaching in students who wish to become a translator.

**Keywords:** Master's Course in Translation; Professional Training; China; Portugal; Labour Market

## RESUMEN

**Introducción:** Con la globalización, la interdependencia de competencias y de dominios se ha profundizado en todo el mundo. La formación de tradutores competentes es cada vez más importante. En 2007, la Comisión de Grado Académico de China

comenzó la implementación piloto del MTI (*Master's in Translation and Interpreting*), hasta ahora más de doscientas universidades ya recibieron la calificación para iniciar este curso. A diferencia de los másteres académicos, el MTI es un máster profesional, cuyo objetivo consiste en la formación de traductores competentes para que, después de la formación, sean capaces de adaptarse rápidamente a las exigencias del mercado laboral.

**Objetivos:** Debido al inicio tardío ya la poca experiencia en esta área, a pesar de un crecimiento muy rápido de la cantidad de universidades con MTI, los traductores formados en este máster no tienen las competencias compatibles con las exigencias del mercado. Por ahora, el nivel de formación de los MTI en China todavía se encuentra a una distancia nada menos dos modelos maduros existentes en el extranjero; como resultado, se nos ocurrió la idea de realizar un análisis comparativo de máster de traducción entre China y Portugal. Según Nord (2006), además de la competencia de traducción, existen aún la competencia lingüística, la cultural, la profesional y la técnica; en la formación, el foco debe incidir más en la de traducción, en la profesional y en la técnica. Por otra parte, Nord creó el modelo de análisis textual, enfatizando la importancia del análisis y de la decisión de los factores internos y externos a los textos y, con ello, ofreció las sugerencias sobre los pasos en la formación de traductores, aclarando el carácter intercultural de la traducción y los papeles de los traductores.

**Métodos:** Basado en el modelo teórico de Nord (2006) para la formación de traductores, tenemos la intención de realizar un estudio comparativo de los másteres de traducción entre China con Portugal, en particular, iremos a discutir los objetivos e los planos curriculares de los másteres entre ambos los países, analizando las diferencias y semejanzas en lo que se refiere a la formación de los futuros profesionales.

**Resultados:** En este trabajo se comparan los planes de estudio de los ciclos de tres grados de las universidades chinas y una portuguesa, en particular en lo relativo a las habilidades de traducción, lingüísticas, culturales, profesionales y teóricas.

**Conclusiones:** Esperamos que esta investigación pueda servir como incentivo para la formulación de nuevas políticas en la enseñanza del MTI, contribuyendo al aumento de la enseñanza práctica y especializada en alumnos que desean la profesión de traductor.

**Palabras-Clave:** Máster en Traducción; Formación Profesional; China; Portugal; Mercado de trabajo

## INTRODUÇÃO

À medida que os intercâmbios entre a China e o exterior continuam a aprofundar-se, a demanda por tradutores profissionais de alto nível é cada vez mais urgente. Assim, baseando-se nas experiências estrangeiras da formação das competências do tradutor, em 2007, abriu-se o Mestrado em Tradução e Interpretação (doravante referido como MTI) na China, com o fim de formar tradutores e intérpretes profissionais. Devido ao prazo curto e à sua índole prática, o MTI tem atraído muitas atenções, tanto por parte dos candidatos, como das universidades. Até ao presente, já há 215 universidades que abriram o curso do MTI e esse número continua a crescer anualmente.

O MTI foca-se principalmente na formação de competências práticas de tradução e oferece conhecimentos fortemente ligados ao futuro emprego. Sobre as características da orientação do MTI para o emprego, Liu e Ren (2011, p. 47) referem que o MTI difere dos mestrados tradicionais de linguística, literatura ou tradução. Dito de outra maneira, o MTI é um tipo de mestrado profissionalizante, em vez de ser um mestrado académico. Segundo estes estudiosos, o mestrado profissionalizante destina-se à formação de profissionais com aptidões de alto nível, que atendam às necessidades do mercado laboral. Para Zhong (citado por Liu & Ren, 2011, p. 47), através do MTI a capacidade de prática de tradução ou interpretação dos alunos pode ser muito reforçada; já através dos mestrados tradicionais a capacidade reforçada é a de investigação. De acordo com Zhong, os focos destes dois tipos de mestrado são diferentes: o mestrado profissionalizante salienta sobretudo o reforço da capacidade de prática tradutória (tradução ou interpretação), enquanto que os mestrados tradicionais se identificam essencialmente com o reforço da capacidade de investigação. Quanto a este aspeto, Mu (2011, p. 78) esclarece que o objetivo do MTI é elevar a capacidade prática dos alunos, sendo que o objetivo dos mestrados tradicionais é formar os alunos, para que dominem os métodos de investigação e conheçam muito bem as teorias tradutológicas.

Com o desenvolvimento do MTI nos últimos 10 anos grandes progressos já foram feitos. Sendo um mestrado novo, o ensino profissionalizante do MTI na China ainda apresenta alguns problemas, tais como: o objetivo pouco claro de formação de talentos, o plano curricular não adequado a este propósito, etc. Para discutirmos melhor estes problemas, iremos inspirar-nos nas cinco competências propostas por Nord (2006) para a formação de tradutores. Segundo Nord (2006), além da competência de tradução propriamente dita, existem ainda as competências em línguas, a cultural, a profissional e a técnica. Saliente-se que, na formação, o foco deve incidir sobretudo nas competências de tradução, profissional e técnica.

Com base no modelo teórico de Nord (2006) em relação à formação de tradutores, pretendemos realizar um estudo comparativo entre o curso de mestrado em tradução na China e um em Portugal. Concretamente, abordaremos os objetivos de

formação e os planos curriculares de ambos os mestrados, analisando as diferenças e semelhanças no que diz respeito à formação dos futuros profissionais.

## 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Christiane Nord, uma das representantes da escola alemã de tradução funcionalista, leciona na Universidade de Heidelberg. Tem uma vasta experiência na formação de tradutores, o que a levou a estudar sistematicamente o ensino de tradução e a escrever o livro intitulado *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Neste livro, Nord apresenta cinco competências para tradutores profissionais e para o ensino de tradução, que incluem:

- 1) Competência tradutória: conversão da língua fonte para a língua alvo;
- 2) Competência linguística: as competências da língua materna e da língua estrangeira (léxico; gramática; variantes linguísticas; registos; estilos; géneros textuais; normas, etc.), que servem de base à capacidade tradutória;
- 3) Competência cultural: o domínio dos conhecimentos gerais da cultura alvo (envolve muitos aspetos: a vida quotidiana, a sociedade, a economia, a política, entre outros);
- 4) Competência profissional: o domínio dos conhecimentos de uma área específica, tais como a área jurídica, a do sistema político, a do comércio internacional, a da tecnologia digital, etc.;
- 5) Competência técnica: a competência de pesquisar informações ou literaturas de uma certa disciplina, de uso das ferramentas, de dicionários, etc.

Nord diferencia a competência tradutória da competência linguística. Como o objetivo do MTI é formar tradutores e intérpretes profissionais, a ênfase deve ser posta no reforço das competências tradutória, profissional e técnica, salientando-se a parte profissional, em vez de se destacar a capacidade tradicional de estudar línguas estrangeiras.

## 2. ANÁLISE DA SITUAÇÃO ATUAL E PROBLEMAS EXISTENTES NA FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE DO MESTRADO EM TRADUÇÃO NA CHINA E EM PORTUGAL

### 2.1. Objetivos de formação na China

Em 2007, O *State Council Academic Degrees Committee* da China reviu e aprovou o *Programa de Criação do Mestrado em Tradução e Interpretação* e, a partir daí, o MTI foi oficialmente criado nas universidades chinesas. Desde então, o MTI tem-se desenvolvido ao longo de mais de 10 anos e o número das universidades que abriram o MIT também aumentou de 15 para 215. Segundo o *Programa de Orientação para Formação de Alunos de MTI*<sup>1</sup>, estipulado pelo *State Council Academic Degrees Committee* da China, o objetivo do MTI é formar profissionais de alto nível na área de tradução e interpretação, que possam adequar-se à integração global e às necessidades de elevar a competitividade do país, bem como, ao mesmo tempo, atender às necessidades económicas, culturais e sociais da China em matéria de tradução.

Podemos tomar como exemplo o MTI da **Universidade de Línguas Estrangeiras de Pequim**, no intuito de conhecer a concretização dos objetivos do Programa de Orientação nesta universidade. Assim, vejamos:

- Dominar teorias básicas, conhecimentos sistemáticos e métodos básicos de investigação científica da disciplina.
- Possuir as respetivas capacidades de realizar trabalhos (ensino, investigação científica, diplomacia, gestão, trabalhos relacionados com a disciplina, etc.) nas universidades, entidades de investigação científica, órgãos governamentais, entidades empresariais, organizações multinacionais, entre outras.

Consideramos a Universidade de Línguas Estrangeiras de Pequim como uma universidade orientada para o ensino de línguas estrangeiras. Sendo assim, para realizar uma comparação mais equilibrada, também selecionámos universidades orientadas para outras áreas, tais como as tecnologias, o comércio e a economia. Dada a natureza deste trabalho, escolhemos apenas uma universidade da área técnica e uma universidade do âmbito da economia e comércio (a Universidade de Beihang e a Universidade de Comércio e Economia Internacional).

Na **Universidade de Beihang**<sup>2</sup> (vacionada mais para as tecnologias), através da formação e exercício sistemático, pretende-se fomentar competências profissionais sólidas e levar a que os alunos adquiram experiências profissionais enriquecedoras. Estes,

<sup>1</sup> [http://www.tac-online.org.cn/index.php?m=content&c=index\\_wap&a=show&catid=413&id=1267](http://www.tac-online.org.cn/index.php?m=content&c=index_wap&a=show&catid=413&id=1267), consulted on September 19, 2018.

<sup>2</sup> Beihang University (previously known as Beijing University of Aeronautics and Astronautics) was founded on October 25, 1952 under the name of Beijing Institute of Aeronautics, originating from the merger of the aeronautical departments of Tsinghua University, Beiyang University, Xiamen University, Sichuan University, etc. Located in the center of the Zhongguancun Science Park and within easy reach of central Beijing, Beihang is the first university in China focusing on aeronautical and astronautical education and research. [http://ev.buaa.edu.cn/About/Beihang\\_at\\_a\\_Glance.htm](http://ev.buaa.edu.cn/About/Beihang_at_a_Glance.htm) consulted on September 19, 2018.

depois da formação, devem ter aptidões profissionais de elevado nível na área de tradução e interpretação, capazes de atender às necessidades de desenvolvimento do país.

Através da formação do MTI, a **Universidade de Comércio e Economia Internacional**<sup>3</sup> (voltada para o comércio e economia), pretende formar talentos profissionais de alto nível na área de tradução e interpretação, que possuam conhecimentos sólidos tanto da língua inglesa como da chinesa (demonstrando capacidade prática, ajustada à forte competitividade), tenham conhecimentos específicos na área da tradução, comunicação intercultural, comércio e economia internacional, sejam capazes de adaptar-se aos trabalhos de tradução ou interpretação em empresas multinacionais, entidades diplomáticas, etc., e consigam atender às necessidades de desenvolvimento económico, cultural e social do país.

Tendo em conta os objetivos das universidades listadas acima, nota-se que são, em certo sentido, parecidos com os objetivos estipulados pelo programa de orientação educacional geral, o que significa que a autonomia destas universidades não é muito conseguida e a dependência dos seus objetivos perante os do programa de orientação é muito estreita. No entanto, os objetivos da Universidade de Comércio e Economia Internacional são uma exceção, na medida em que estão muito bem vinculados e em conformidade com as características específicas desta universidade (uma universidade voltada para as áreas de comércio e economia), facto que pode também evidenciar o seu espírito de autonomia.

## 2.2. Objetivos de formação em Portugal

Embora o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior português não tenha elaborado um programa específico para orientar a formação oferecida pelos mestrados em tradução, após a nossa investigação, inclinamo-nos para a ideia de que a formação de mestrado em tradução em Portugal segue, em regra geral, as normas dos *Requirements for translation services of ISO 17100*.

De acordo com *Translation services: Requirements for translation services of ISO 17100* (2015, p. 7), os tradutores devem possuir as seguintes competências:

- a) *Translation competence: the ability to translate content ... including the ability to address the problems of language content comprehension and language content production and the ability to render the target language content in accordance with the client-TSP agreement and other project specifications.*
- b) *Linguistic and textual competence in the source language and the target language: the ability to understand the source language, fluency in the target language, and general or specialized knowledge of text-type conventions. This linguistic and textual competence includes the ability to apply this knowledge when producing translation or other target language content.*
- c) *Competence in research, information acquisition, and processing: the ability to efficiently acquire the additional linguistic and specialized knowledge necessary to understand the source language content and to produce the target language content. Research competence also requires experience in the use of research tools and the ability to develop suitable strategies for the efficient use of the information sources available.*
- d) *Cultural competence: ability to make use of information on the behavioral standards, up-to-date terminology, value systems, and locale that characterize both source and target language cultures.*
- e) *Technical competence: the knowledge, abilities, and skills required to perform the technical tasks in the translation process by employing technical resources including the tools and IT systems that support the whole translation process.*
- f) *Domain competence: the ability to understand content produced in the source language and to reproduce it in the target language using the appropriate style and terminology.*

Depois da comparação entre ambos, nota-se que os sistemas chinês e português refletem diferenças substanciais (não se encontram semelhanças). Os estipulados pelo *Programa de Orientação para Formação de Alunos de MTI*<sup>4</sup> são objetivos da formação inerente ao mestrado em tradução e interpretação, enquanto que os estipulados constantes nos *Requirements for translation services of ISO 17100 (2015)* são antes exigências propostas para que os tradutores possam trabalhar qualificadamente. Apesar disso, não podemos negar o facto de que, em comparação com as exigências propostas aos tradutores em Portugal, os objetivos impostos pelo comité chinês para o mestrado em tradução e interpretação são bem mais vagos, para não referir o facto de nem mencionarem as competências concretas dos tradutores.

Após a observação dos dois programas de orientação, iremos analisar e discutir como se põem em prática as normas e exigências na Universidade de Aveiro (dadas as limitações de tempo e espaço do nosso trabalho, só iremos tomar a

<sup>3</sup> The University of International Business and Economics (UIBE), founded in 1951, is a multi-disciplinary and national key university with economics, management, law, literature and science as its core academic areas of expertise. Since its foundation, UIBE has been steadfast in living up to its motto of "Erudition, Honesty, Endeavor and Perfection" through constant diligence and innovation.

<http://english.uibe.edu.cn/aboutuibe/overview/index.htm>, consulted on September 19, 2018.

<sup>4</sup> [http://www.tac-online.org.cn/index.php?m=content&c=index\\_wap&a=show&catid=413&id=1267](http://www.tac-online.org.cn/index.php?m=content&c=index_wap&a=show&catid=413&id=1267), consulted on September 19, 2018.

Universidade de Aveiro como exemplo). Vejamos, pois, o objetivo de formação do mestrado em Tradução Especializada da Universidade de Aveiro:

- *The Master's programme in Specialised Translation is designed to provide 2nd cycle qualifications for graduate students wishing to strengthen their translation skills in the area of Legal Sciences or Health and Life Sciences. It therefore aims to:*
- *Provide advanced knowledge and adequate work methodologies so that students may develop their translation skills in a specialised field of study.*
- *Expand the students' translation skills in two foreign languages (English, French, German or Spanish).*
- *Provide students with adequate analysis and research skills in the field of specialised translation.*
- *Provide students with competences for assessing and managing specialised translation projects.*
- *Enable students to pursue post-graduate work at doctoral level.*

Comparando os objetivos concretos das universidades chinesas com os da Universidade de Aveiro, nota-se o seguinte:

- a) Na definição dos objetivos da Universidade de Aveiro, indica-se com clareza que se trata de um Mestrado em Tradução Especializada (doravante designado por MTE), que tem por fim fortalecer as competências tradutórias na área das Ciências Jurídicas ou Saúde e Ciências da Vida; enquanto que nas versões das universidades chinesas não se referem muitas informações a este respeito (com exceção da Universidade de Comércio e Economia Internacional, que tem quatro áreas de especialização: tradução na área de Comércio e Economia; tradução na área jurídica; interpretação na área de conferências internacionais; interpretação de comércio e economia);
- b) Na China, o MTI (Mestrado em Tradução e Interpretação) tem geralmente duas vertentes (tradução e interpretação). Após entrarem no programa deste mestrado, os alunos têm de escolher logo no início. No entanto, entre os objetivos do MTE da Universidade de Aveiro encontram-se informações de que se trata de um tipo de formação para tradutores e exclui-se, por omissão, a possibilidade de incluir formação para intérpretes;
- c) Nos objetivos do MTE refere-se ainda que a formação inclui duas línguas estrangeiras, ao passo que, nos objetivos do MTI das três universidades chinesas, só a Universidade de Beihang e a Universidade de Comércio e Economia Internacional indicam, com clareza, que a formação envolve apenas uma língua estrangeira (inglês). O caso de Universidade de Línguas Estrangeiras de Pequim é um pouco diferente. Como se trata de uma universidade voltada para o ensino de línguas estrangeiras, os alunos podem escolher os MTI que envolvam duas línguas estrangeiras (inglês e russo; inglês e francês; inglês e alemão; inglês e espanhol; inglês e japonês). Para este tipo de MTI (envolvendo duas línguas estrangeiras), além da concorrência muito forte entre os candidatos no processo de candidatura, estes têm de estudar essas línguas estrangeiras na licenciatura; caso contrário, a candidatura é proibida. Para os candidatos ao MTI envolvendo apenas a língua inglesa não existe nenhuma exigência quanto ao seu *background*;
- d) O MTE da Universidade de Aveiro foca-se principalmente na área da tradução especializada, ao passo que o MTI da maioria das universidades chinesas não se centra só na área da tradução especializada. Por vezes, o enfoque pode também ser na tradução literária. Isso vai ao encontro do que indicámos na introdução deste trabalho relativamente ao facto de muitas universidades chinesas não terem uma definição muito clara sobre o posicionamento das suas formações em termos de MTI;
- e) As competências de avaliação e gestão de projetos de tradução, embora existam unidades curriculares que as abordam nos currículos, não são contempladas nos objetivos das universidades chinesas;
- f) Os alunos de MTI das universidades chinesas geralmente não são aconselhados a continuar o estudo ao nível de doutoramento. Podem candidatar-se ao doutoramento, mas, muitas vezes, são discriminados na candidatura. Dado que o MTI só dura dois anos e os mestrados académicos duram três anos, se os alunos de MTI se candidatarem ao doutoramento, ficam em lugares menos favoráveis na seriação. Isto é injusto para os alunos de mestrados académicos em termos de tempo total de formação (os mestrados académicos também incluem mestrados em tradução, que duram três anos), mas impõe-se outra condicionante: os alunos procuram o MTI na expectativa de que, ao acabarem o curso, sejam tradutores voltados para a prática profissional e não para continuarem a sua formação académica.

### 3. PLANOS CURRICULARES

O plano curricular, além de indicar que unidades curriculares os alunos têm de frequentar e quais são obrigatórias ou opcionais, também estipula a ordem sequencial das unidades curriculares e a distribuição de horas letivas para cada uma. Aliás, muitas vezes, o plano curricular também é acompanhado de uma breve apresentação sobre os objetivos, os conteúdos e os requisitos das unidades curriculares. Através da análise da organização das unidades curriculares nos mestrados em tradução das universidades de ambos os países, consegue-se perceber como se fortalecem as competências dos futuros tradutores.

#### 3.1. Plano curricular na China



Segundo o *Programa de Orientação para Formação de Alunos de MTI*<sup>5</sup> estipulado pelo *State Council Academic Degrees Committee* da China, o curso inclui unidades curriculares obrigatórias e opcionais, cujos créditos totais não devem ser inferiores a 30.

No que respeita às **unidades curriculares obrigatórias**, o MTI tem:

- Unidades curriculares obrigatórias para todos os mestrandos (independentemente dos cursos): Teorias políticas (3); Língua e cultura chinesa (3);
- Unidades curriculares obrigatórias para os mestrandos do MTI: Introdução à tradução (2); Teorias de interpretação (2); Introdução dos estudos tradutórios (2);
- Unidades curriculares obrigatórias para os mestrandos de tradução: Tradução literária (4); Tradução especializada (4);
- Unidades curriculares obrigatórias para os mestrandos de interpretação: Interpretação consecutiva (4); Interpretação simultânea (4).

Quanto às **unidades curriculares opcionais** (sendo a segunda língua estrangeira uma opção obrigatória), as universidades têm liberdade de abrir cursos adequados às suas características.

- **Unidades curriculares gerais:** Segunda língua estrangeira (2); História breve de tradução na China e no estrangeiro (2); Crítica tradutória (2); Comunicação cultural (2); Linguística contrastiva entre chinês e as línguas estrangeiras (2); Tradução com apoio de ferramentas (2);
- **Unidades curriculares para a interpretação:** Interpretação visual (2); Interpretação temática (2); Interpretação em conferências internacionais (2); Interpretação em comércio e economia (2); Interpretação jurídica (2); Interpretação diplomática (2); Oficina de interpretação (2);
- **Unidades curriculares para a tradução:** Escrita especializada (2); Tradução técnica (2); Tradução em conferências internacionais (2); Tradução em comércio e economia (2); Tradução jurídica (2); Tradução dos média (2); Tradução das obras clássicas chinesas (2); Oficina de tradução (2); Tradução e gestão de localização (2).

Como um documento governamental de índole obrigatória, o programa de orientação estabeleceu regras rígidas em muitos aspetos, de modo que a autonomia das universidades chinesas se torna mais pequena do que a das universidades estrangeiras. No entanto, o programa de orientação chinês também refere que todas as universidades podem abrir cursos especiais como opções obrigatórias, de acordo com as indicações do programa de orientação e as características de cada instituição.

### 3.2. Plano curricular em Portugal

Ao contrário da situação na China, não existe um programa de orientação em Portugal para guiar o plano curricular dos mestrados em tradução. Os currículos de MTE oferecidos pelas universidades portuguesas baseiam-se principalmente nas características das respetivas universidades, na sua perspetiva do que pensa o público estudantil e no conjunto de competências com que os alunos chegam ao segundo ciclo de estudos. Mais uma vez devido ao limite do tempo e espaço neste trabalho, iremos só tomar como exemplo o plano curricular da Universidade de Aveiro:

#### Primeiro semestre<sup>6</sup>:

- Avaliação e Gestão de Projetos (6)
- **Percurso: Ciências Jurídicas**
- Língua A I - Práticas Avançadas de Tradução (10) (francês ou inglês)
- Língua B I - Práticas Avançadas de Tradução (10) (francês, inglês, alemão ou espanhol)
- Fundamentos em Ciência para Tradução Especializada (4)
- **Percurso: Saúde e Ciências da Vida**
- Fundamentos em Ciência para Tradução Especializada I (Química) (4)
- Língua A I - Práticas Avançadas de Tradução (10) (francês ou inglês)
- Língua B I - Práticas Avançadas de Tradução (10) (francês, inglês, alemão ou espanhol)

#### Segundo semestre:

- Técnicas de Revisão (4)
- Seminário de Orientação (6)
- **Percurso: Ciências Jurídicas**
- Língua a II - Práticas Avançadas de Tradução (10) (francês ou inglês)
- Língua B II - Práticas Avançadas de Tradução (10) (francês, inglês, alemão ou espanhol)
- **Percurso: Saúde e Ciências da Vida**
- Língua a II - Práticas Avançadas de Tradução (10) (francês ou inglês)

<sup>5</sup> [http://www.tac-online.org.cn/index.php?m=content&c=index\\_wap&a=show&catid=413&id=1267](http://www.tac-online.org.cn/index.php?m=content&c=index_wap&a=show&catid=413&id=1267), consulted on September 19, 2018.

<sup>6</sup> <http://www.ua.pt/dlc/course/122/?p=4>, consulted on September 19, 2018.

- Língua B II - Práticas Avançadas de Tradução (10) (francês, inglês, alemão ou espanhol)

**Terceiro semestre:**

- Ferramentas Tecnológicas de Apoio à Tradução (8)
- Opção:
- Comunicação Técnica ou Tradução Audiovisual (6)
- Estágio/Projeto/Dissertação (12)
- **Percurso: Ciências Jurídicas**
- Fundamentos em Ciência para Tradução Especializada II (4)
- **Percurso: Saúde e Ciências da Vida**
- Fundamentos em Ciência para Tradução Especializada II (4)

**Quarto semestre:**

- Estágio/Projeto/Dissertação (30)

#### 4. RESULTADOS

##### ESTUDO COMPARATIVO DOS PLANOS CURRICULARES

A comparação entre o plano curricular de MTE da Universidade de Aveiro e o Programa de Orientação para Formação de Alunos de MTI permitiu-nos concluir o seguinte:

- a) Sobre duração de formação: o MTE da Universidade de Aveiro tem a mesma duração que o MTI da China;
- b) Sobre a organização das unidades curriculares: tanto o MTE da Universidade de Aveiro como o MTI da China exigem que os alunos frequentem unidades curriculares obrigatórias e opcionais para poderem obter as competências e os créditos necessários.

No MTE da Universidade de Aveiro os alunos têm de escolher logo no início uma área específica para estudo futuro (área jurídica ou área de saúde e ciências da vida) e os planos curriculares também dependem das escolhas dos alunos. Observámos ainda que as unidades curriculares do MTE da Universidade de Aveiro oferecem apenas a preparação para a tradução e não para a interpretação, contrariamente ao que acontece na China.

Sobre esta divisão entre tradução e interpretação no MTI das universidades chinesas, Liu e Ren (2011, p. 48) salientam que, é naturalmente corolário do facto de, com o desenvolvimento económico, as atividades de intercâmbio serem cada vez mais ricas e variadas; porém os tradutores profissionais de alta qualidade são muito escassos e estando longe de atender às necessidades reais de tradução/interpretação. Segundo eles, a razão fundamental dessa falta de tradutores qualificados prende-se com a divisão existente entre a tradução e interpretação, sem que se defina uma vertente específica para cada uma delas. Daí resulta a dificuldade de ter profissionais de alto nível, que consigam atender às necessidades do mercado. Nota-se assim que a divisão entre vertentes específicas de aplicação especializada por vezes se torna mais importante do que a divisão simples entre a tradução e a interpretação.

Então, que soluções poderão ser apontadas? De facto, a comparação com o plano curricular da Universidade de Aveiro oferece uma perspetiva diferente. A Universidade de Aveiro é uma instituição académica maioritariamente voltada para as ciências e tecnologias e foi isso que determinou a criação do MTE orientado para a área jurídica e para a área de saúde e ciências da vida. Embora o MTE não tenha uma divisão entre tradução e interpretação e só ofereça formação em tradução, isso não afeta a formação em tradução especializada que a Universidade promove. Perante este facto e com base no Programa de Orientação do MTI, onde se refere que as universidades podem abrir cursos de tradução ou interpretação baseando-se no plano curricular do programa de orientação e nas suas próprias características, importa que os planos curriculares do MTI de cada universidade chinesa sejam ajustados de acordo com as características próprias de cada instituição.

Por exemplo, a Universidade de Comércio e Economia Internacional tem vertentes diferentes tanto para o MTI de tradução quanto para o MTI de interpretação (tradução na área de comércio e economia; tradução na área jurídica; interpretação na área de conferências internacionais; interpretação de comércio e economia). Como se percebe pelo nome, trata-se de uma universidade voltada para as áreas empresariais de comércio e economia, sendo que a sua divisão em vertentes especializadas também reflete essa realidade. Da mesma forma, algumas universidades de vocação mais técnica, ao oferecer o MTI, podem considerar a criação de um MTI com foco na tradução técnica. A divisão em vertentes especializadas no início pode ajudar as universidades a formar tradutores com melhor preparação e qualificação profissionais, que sejam capazes de atender às necessidades reais do mercado.

Como indicámos acima, Nord (2006, p. 155) propôs a aquisição de cinco competências para os estudantes se qualificarem como tradutores: a competência tradutória, a linguística, a cultural, a profissional e a técnica. Reforçando estas competências, os problemas enfrentados pelo MTI podem ser solucionados. O fortalecimento destas competências também pode quebrar o

modelo chinês tradicional de ensino nesta área, promovendo uma combinação estreita entre o ensino, a investigação e a prática tradutória. Passemos à análise de cada uma delas.

**Competência tradutória** – Nord (2006, p. 155) aponta a necessidade de reforçar esta competência nas aulas de tradução. De acordo com a sua visão, a competência linguística deve ficar em segundo plano nas aulas de tradução. Com o foco na prática tradutória, esta competência pode ser reforçada. Neste sentido, as unidades curriculares do MTI relacionadas com a prática tradutológica, tais como *Interpretação consecutiva e simultânea* e *Tradução especializada e literária*, e as unidades curriculares de *Práticas avançadas de tradução* do MTE da Universidade de Aveiro podem ajudar muito.

**Competência linguística** – de acordo com Nord (2006, pp. 155-166), a representação da competência linguística compreende os vocábulos da língua materna e da língua estrangeira, a gramática, a semântica, as variantes linguísticas, os registos linguísticos, os estilos, as normas linguísticas, entre outros. Como esta competência constitui o suporte dos exercícios de competência tradutória, embora não tenha um peso igual, não pode ser, de maneira alguma, menosprezada. O reforço da competência linguística reflete-se no plano curricular do MTI (a unidade curricular de *Língua e cultura chinesa*), mas não se reflete no plano curricular do MTE. De facto, quase todos os alunos do MTE, porque vêm de uma licenciatura de línguas estrangeiras, dominam, no geral, o vocabulário e a gramática destas línguas. Para os alunos do MTI, porém, além do necessário reforço quanto ao domínio das línguas estrangeiras, a capacidade de escrita na língua materna também deve ser reforçada. Isto porque muitos alunos, apesar de perceberem bem o texto de partida, escrito na língua estrangeira, têm muitas dificuldades em expressá-lo na língua materna: o vocabulário pode ser pobre, com pouca afinação de sinónimos ou quase-sinónimos ou formas subtis de expressão e os registos linguísticos podem não ser os mais adequados ao contexto, aos destinatários ou ao género textual.

**Competência cultural** – segundo Nord (2006, p. 161), o conceito desta competência é muito abrangente, incluindo muitos aspetos, tais como a vida quotidiana, a sociedade, o sistema político, os usos e costumes, entre outros. O reforço desta competência pode ser atingido por meio da formação interdisciplinar. Os mestrandos (geralmente com licenciaturas ligadas às línguas estrangeiras) carecem de conhecimentos nas áreas económicas e empresariais, nas ciências jurídicas e nas técnicas e tecnológicas. Para reforçar esta competência, devem oferecer-se unidades curriculares de cultura geral, incluindo áreas diferentes (cada área não necessita de ser muito aprofundada, basta que os alunos tenham um conhecimento funcional dos diferentes conteúdos). As áreas podem abarcar temáticas da atualidade social, política e económica, do ambiente, das ciências, entre outras. Estas unidades curriculares de cultura geral podem ser oferecidas como um conjunto de módulos a escolher pelos estudantes. Pela análise realizada percebemos que nem no plano curricular do MTI, nem no do MTE, constam unidades curriculares relacionadas com o reforço desta competência.

**Competência profissional** – conforme refere Nord (2006, p. 161), esta competência relaciona-se com os conhecimentos específicos das áreas profissionais (jurídicas, económicas, empresariais, tecnológicas, etc.). O domínio de conhecimentos de qualquer uma destas áreas específicas é fundamental para que os tradutores sejam profissionais especializados. À primeira vista, parece que esta competência está em conflito com a competência cultural. No entanto, de facto, têm ênfases diferentes. Para os tradutores futuros, o domínio de uma certa área específica é muito importante, dado que isso os vai ajudar a serem profissionais especializados no momento de entrarem no mercado de trabalho, sem precisarem de depender da aquisição desta competência através da experiência ou pelo estudo individual. Com os naturais limites quanto ao nível de conhecimento de cada um, não se pode ter a expectativa de que o tradutor seja versado em todas as áreas. Pode-se esperar, sim, que este domine os conhecimentos de uma dada área (termos específicos, discurso geral e géneros textuais). Por um lado, os tradutores devem conhecer um pouco de tudo (competência cultural); por outro, devem ser “tradutores especializados” em, pelo menos, uma área. Acreditamos que, a um nível básico (após um primeiro ciclo de estudos), os tradutores devem identificar termos específicos de uma área e serem capazes de investigar os conceitos, o discurso e os géneros textuais dessa mesma área; porém depois, num nível mais avançado de estudo, devem ser capazes de aprofundar os conhecimentos numa área específica. Na nossa opinião, o reforço tanto da competência cultural como da competência profissional pode ser alcançado com o apoio de outros departamentos ou faculdades, através de palestras ou unidades curriculares especificamente pensadas para estes alunos. Mais uma vez, depois da análise efetuada, podemos concluir que nem no plano curricular do MTI, nem no do MTE, se encontram unidades curriculares relacionadas com o reforço desta competência.

**Competência técnica** – Nord (2006, p. 161) salienta que para elevar a qualificação dos alunos, não se deve ignorar o reforço da sua competência técnica. O reforço desta competência pode ser alcançado concretamente através das seguintes unidades curriculares: *Tradução com apoio das ferramentas* (MTI, opcional); *Tradução e gestão de localização* (MTI, opcional); *Avaliação e gestão de projetos* (MTE, obrigatória); *Ferramentas tecnológicas de apoio à tradução* (MTE, obrigatória); e *Comunicação técnica* (MTE, opcional). A natureza obrigatória ou opcional das unidades curriculares mostra que a ênfase difere muito entre as

universidades de ambos os países. Para o plano curricular do MTI na China, são unidades curriculares opcionais; no entanto, no plano curricular do MTE na Universidade de Aveiro, duas das três são unidades curriculares obrigatórias. Hoje em dia os tradutores trabalham num mercado cada vez mais profissional, especialmente no campo da tradução e a eficiência e o profissionalismo são fatores de suma importância, que podem ser atingidos através da formação nesta área. Apesar de não se ter dado a merecida importância ao reforço da competência técnica no programa de orientação, acreditamos que, com o intercâmbio de experiências com outras universidades estrangeiras, onde o curso de mestrado em tradução obtém sucessos e com a pressão do mercado de tradução, o plano curricular de MTI na China irá considerar outros fatores que possam exercer influência sobre o reforço desta competência.

## CONCLUSÕES

No presente trabalho, baseámo-nos nas considerações de Christine Nord (2006) quanto à abordagem de cinco competências que os tradutores devem possuir; realizámos uma análise comparativa entre o mestrado em tradução de três universidades chinesas (Universidade de Línguas Estrangeiras de Pequim (voltada para o ensino de línguas estrangeiras); Universidade de Beihang (voltada para a área técnica); Universidade de Comércio e Economia Internacional (voltada para a área económica e empresarial)) e o da Universidade de Aveiro, no intuito de identificar semelhanças e diferenças no que diz respeito aos objetivos de formação e aos planos curriculares (sobre os planos curriculares, a análise comparativa foi feita entre o Programa de Orientação para Formação de Alunos de MTI e o plano curricular da Universidade de Aveiro).

A análise comparativa levou-nos a concluir que o programa de orientação de MTI ainda está numa etapa exploratória, sendo que o nível de formação do MTI na China ainda dista muito de modelos maduros existentes no estrangeiro, o que se reflete nos objetivos de formação, por exemplo. Os objetivos do MTI e dos cursos de mestrado em tradução nas universidades chinesas não são tão detalhados e claros como os do MTE na Universidade de Aveiro. Não existem áreas específicas na maioria dos MTI na China. Quanto aos planos curriculares, o estudo comparativo efetuado mostrou-nos que o plano curricular do MTI não deu a atenção merecida às unidades curriculares relacionadas com o reforço da competência técnica; tanto o plano curricular do MTI, como o do MTE não incluem unidades curriculares de cultura geral (competência cultural), nem conhecimentos especializados no domínio das áreas profissionais (competência profissional).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ISO (International Organization for Standardization). (2015). *ISO 17100: 2015 Translation services –requirements for translation services*.
- Liu, D. & Ren, H. (2011). Reflections on MTI teaching. *The Translation of China*, (5), 47-49.
- Mu, L. (2011) Discussion on the mode of the theses of MTI. *Foreign Language Teaching Theory and Practice*, V1 (1), 77-82.
- Nord, C. (2001) *Translating as a purposeful activity: Functionalist approaches explained*. Shanghai: Foreign Language Education Press.
- Nord, C. (2006) *Text analysis in translation: Theory, methodology, and didactic application of model for translation-oriented text analysis* (2nd Edition). Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

## ENDNOTES

- The Orientation Programme for Training of MTI Students: [http://www.tac-online.org.cn/index.php?m=content&c=index\\_wap&a=show&catid=413&id=1267](http://www.tac-online.org.cn/index.php?m=content&c=index_wap&a=show&catid=413&id=1267), consulted on September 19, 2018.
- Course plan of MST at University of Aveiro: <http://www.ua.pt/dlc/course/122/?p=4>, consulted on September 19, 2018.
- Training objectives of MST at University of Aveiro: <https://www.ua.pt/dlc/course/122/?p=2>, consulted on September 19, 2018.
- Course plan of MST at Beijing Foreign Studies University: <https://gsti.bfsu.edu.cn/info/1111/1977.htm>, consulted on September 19, 2018.
- Course plan of MST at Beihang University: <http://fld.buaa.edu.cn/info/1021/2412.htm>, consulted on September 19, 2018.
- Course plan of MST at University of International Business and Economics: [http://sis.uibe.edu.cn/xwgg\\_zszp/2018yjszs/65948.htm](http://sis.uibe.edu.cn/xwgg_zszp/2018yjszs/65948.htm), consulted on September 19, 2018.

# millenium

Journal of Education, Technologies, and Health

## **Política de submissão de artigos à Revista Millenium**

A revista Millenium está aberta à colaboração de todos os interessados e aceita continuamente a submissão de artigos. Os autores devem submeter os manuscritos para publicação no site da Millenium, devendo, contudo, observar as indicações para colaboration, designadamente: Condições de submissão; Instruções de preparação dos manuscritos; Licença Creative Commons. Documentos necessários à submissão, disponíveis no site da Revista: <http://revistas.rcaap.pt/millenium/about/submissions>

## **Article submission policy to Millenium Journal**

Millenium Journal is open to the collaboration of all interested parties and continually accepts the submission of articles. Authors must submit manuscripts for publication on Millenium's website, however, they should observe the collaboration indications, namely: Conditions of submission; Instructions for preparing the manuscripts; License Creative Commons. Documents required for submission, available on the website of the journal: <http://revistas.rcaap.pt/millenium/about/submissions>

## **Politica de sumisión de artículos a la Revista Millenium**

La revista Millenium está abierta a la colaboración de todos los interesados y acepta continuamente la sumisión de artículos. Los autores deben someter los manuscritos para su publicación en el sitio web de Millenium, pero deben observar las indicaciones para colaboración, en particular: Condiciones de envío; Instrucciones de preparación de los manuscritos; Licencia Creative Commons. Los documentos necesarios para la presentación, disponibles en el sitio de la Revista: <http://revistas.rcaap.es/millenium/about/submissions>

# millenium

Journal of Education, Technologies, and Health

## **Corpo de Revisores de Pré-Análise e Revisores Finais | Pre-analysis Reviewers and Final Reviewers | Cuerpo de Revisores de Pre-Análisis y Revisores Finales**

### **Ciências Agrárias, Alimentares e Veterinárias | Agricultural Sciences, Food and Veterinary | Ciencias Agrícolas, Alimentos y Veterinaria**

*Paula Correia*

### **Ciências da Vida e da Saúde | Life and Health Sciences | Ciencias de la Vida y la Salud**

*Madalena Cunha*

### **Educação e Desenvolvimento Social | Education and Social Development | Educación y Desarrollo Social**

*Maria João Amante*

### **Engenharias, Tecnologia, Gestão e Turismo | Engineering, Technology, Management and Tourism | Ingeniería, Tecnología, Administración y Turismo**

*José Luís Abrantes*

*Paula Santos*

## **Corpo de Revisores Estrangeiros | Foreign Peer Reviewers | Cuerpo de Revisores Extranjeros**

*Alessandro Gandini* – Pagora School, Grenoble Polytechnic France (FR)

*António Sérgio Alfredo Guimarães* - Universidade de S. Paulo (BR)

*Carlos Gutiérrez García* – Universidade de León (ES)

*Carlos Maciel* – Universidade de Nantes (FR)

*Christophe Dubout* - III IFITS Institut de Formation Interhospitalier Théodore Simon (FR)

*Everton Vinicius de Santa* - Universidade Federal de Santa Catarina (BR)

*Florêncio Vicente Castro* - Universidade de Badajóz (ES)

*Francisco Barragan Iruzubieta* - Universidad La Rioja. (ES)

*Francisco-Javier Castro-Molina* - Escuela Universitaria de Enfermería Nuestra Señora de Candelaria, Universidad de la Laguna (ES)

*Isabel Mateos Rubio* - Universidade de Salamanca (ES)

*Javier Montero Martín* – Universidade de Salamanca (ES)

*Johannis Tsoumas* - Technological Educational Institute of Athens (GR)

*Lourdes Bermejo*, Sociedad de Geriatria y Gerontología de Cantabria (ES)

*Michelle Knox* - University of Toledo, Ohio (US)

*Oziris Borges Filho* - Universidade Federal do Triângulo Mineiro (BR)

*Tihomir Vranešević* - University of Zagreb (HR)

*Tadeu Fernandes de Carvalho* – Pontifícia Universidade Católica de Campinas (BR)

*Soner Soylu* - Agriculture Faculty, Mustafa Kemal Üniversitesi (TR)

*Wojciech Cynarski* – Rzeszów University (PL)

*Ye Suda* - Zhejiang Economic and Trade Polytechnic (CHN)

## Revisores Nacionais Externos | External National Reviewers | Revisores Nacionales Externos

Adalberto Dias de Carvalho – FLUP (PT)  
Aires Pereira do Couto – Universidade Católica Portuguesa, Viseu (PT)  
Alexandra Maria Dantas de Castro Araújo – U. Portucalense Inf. D. Henrique - Porto (PT)  
Ana Maria Frias - Universidade de Évora (PT)  
Ana Maria Mouraz Lopes – Universidade do Porto (PT)  
Ana Sofia Carvalho – Universidade Católica, Porto (PT)  
Anabela Antunes - Centro Hospitalar Tondela Viseu (PT)  
Ândrea Marques - Centro Hospitalar da Universidade de Coimbra (PT)  
António Boleto Rosado – Universidade Técnica de Lisboa (PT)  
António Gomes Ferreira – Universidade de Coimbra (PT)  
Cândida Koch - Escola Superior de Enfermagem do Porto (PT)  
Carlinda Leite – Universidade do Porto (PT)  
Carlos Fernandes Silva – Universidade de Aveiro (PT)  
Carlos Duarte Peixeira Marques - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (PT)  
Célia dos Prazeres Ribeiro – Universidade Católica Portuguesa, Viseu (PT)  
Cristina Paula Albuquerque - Centro Hospitalar Tondela Viseu, Viseu (PT)  
Eduardo José Ferreira dos Santos - Centro Hospitalar da Universidade de Coimbra (PT)  
Elisabete Esteves - Centro Hospitalar da Universidade de Coimbra (PT)  
Fernando Pina - Centro Hospitalar Tondela Viseu (PT)  
Flávio Nelson Fernandes Reis - Universidade de Coimbra (PT)  
Francisco Rui Cádima – Universidade Nova de Lisboa (PT)  
Goreti Maria dos Anjos Botelho - Instituto Politécnico de Coimbra (PT)  
Gustavo Pires – Universidade Técnica de Lisboa (PT)  
Isa Margarida Vitória Severino – Instituto Politécnico da Guarda (PT)  
Isabel Cabrita – Universidade de Aveiro (PT)  
Isabel Maria Marques Alberto – Universidade de Coimbra (PT)  
Isabel Mesquita – Universidade do Porto (PT)  
Isabel Vieira - Universidade de Aveiro (PT)  
João Carlos Matias Celestino Gomes da Rocha - Universidade de Aveiro (PT)  
João Eduardo Quintela Varajão – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro UTAD (PT)  
Jorge Adelino Rodrigues da Costa – Universidade de Aveiro (PT)  
Jorge Manuel Rodrigues Bonito - Universidade de Évora (PT)  
Jorge Trinidad Ferraz de Abreu – Universidade de Aveiro (PT)  
José Carlos Rodrigues Gomes - Instituto Politécnico de Leiria (PT)  
José Roquette – Universidade Técnica de Lisboa (PT)  
Luís Amaral – Universidade do Minho (PT)  
Luís Lopes - INEM (PT)  
Manuel António Brites Salgado – Instituto Politécnico da Guarda (PT)  
Manuel Celestino Vara Pires - Instituto Politécnico de Bragança (PT)  
Manuel Vicente de Freitas Martins – Instituto Politécnico de Castelo Branco (PT)  
Margarida Gomes Moldão Martins (PT)  
Margarida Isabel dos Santos Amaral – Universidade de Aveiro (PT)  
Margarida Vieira - Universidade Católica Portuguesa (PT)  
Maria dos Anjos Coelho Rodrigues - Instituto Politécnico de Leiria. Escola Superior de Saúde (PT)  
Maria dos Anjos Pires – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro UTAD (PT)  
Maria Elisabete da Silva Tomé Mendes – Instituto Politécnico de Portalegre (PT)  
Maria João Barroca – Instituto Politécnico de Coimbra (PT)  
Maria Margarida Silva Reis Santos Ferreira - Escola Superior de Enfermagem, Porto (PT)  
Maria Neto da Cruz Leitão – Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (PT)  
Maria Raquel Freire - Universidade de Coimbra (PT)  
Maria Teresa Pires de Medeiros - Universidade dos Açores – (PT)  
Maria Teresa Rijo da Fonseca Lino – Universidade Nova de Lisboa (PT)  
Mauro Lopes Mota - ULS, Guarda, Hospital de Seia (PT)  
Nádia Paiva - Sonae Arauco. R&D Manager - Chemicals & Impregnation (PT)  
Nuno Marques - INEM (PT)  
Paulo Joaquim Pina Queirós – Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (PT)  
Paulo Jorge Almeida Pereira - Universidade Católica Portuguesa, Viseu (PT)  
Paula Prata - Escola Superior de Enfermagem, Porto (PT)  
Paulo Providência – Universidade de Coimbra (PT)  
Pedro Sousa - Instituto Politécnico de Leiria (PT)  
Preciosa Teixeira Fernandes – Universidade do Porto (PT)

*Regina Pires - Escola Superior de Enfermagem, Porto (PT)*  
*Ricardo Ferreira - Centro Hospitalar da Universidade de Coimbra (PT)*  
*Rogério Paulo Alves Lopes – Universidade de Aveiro (PT)*  
*Romeu Lopes - Instituto Politécnico da Guarda (PT)*  
*Rosa Antónia de Oliveira Figueiredo Tomás Ferreira – Universidade do Porto (PT)*  
*Rute Guedes dos Santos - Escola Superior Agrária de Elvas (PT)*  
*Rosário Gamboa – Instituto Politécnico do Porto (PT)*  
*Sandra Cristina Oliveira Soares - Universidade de Aveiro (PT)*  
*Sandra Silva Monteiro Santos Cruz - Escola Superior de Enfermagem, Porto (PT)*  
*Susana Custódio - Instituto Politécnico de Leiria. Escola Superior de Saúde (PT)*  
*Teresa Mata - Universidade do Porto (PT)*  
*Teresa Maria Dias de Paiva - Instituto Politécnico da Guarda (PT)*  
*Tito da Silva Trindade - Universidade de Aveiro (PT)*  
*Vera Homem - Universidade do Porto (PT)*  
*Vitor Manuel Costa Pereira Rodrigues - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (PT)*  
*Zaida Maria Lopes Ferreira – Instituto Politécnico da Guarda (PT)*

## Revisores Nacionais Externos ad hoc | External National Reviewers ad hoc | Revisores Nacionales Externos ad hoc

### Millenium, 2(ed espec nº4) - 2019

*Romeu Lopes - Instituto politécnico da Guarda*

*Carla Silva - Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior Tecnologia e Gestão de Viseu*

*Anabela Guedes - Instituto Politécnico de Viseu. Escola Superior Tecnologia e Gestão de Lamego*

*Isabel Oliveira - Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior Tecnologia e Gestão de Lamego*

*Cristina Maria Barroco Novais - Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior Tecnologia e Gestão de Viseu*

*Ana Daniel - Universidade Aveiro*

*Patricia Garcia - Universitat Autònoma de Barcelona*

*Véronique Delplanq - Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação de Viseu*

*Susana Amante - Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior Tecnologia e Gestão de Viseu*

*Susana Fidalgo - Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação de Viseu*

*Susana Relvas - Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação de Viseu*

*Carlos Duarte Marques - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro*

*Sandra Maria Antunes - Instituto Politécnico de Viseu. Escola Superior Tecnologia e Gestão de Lamego*

*Maria Morgado - Instituto Politécnico de castelo Branco*

*Daniela Alexandra Gonçalves - Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti*

*Ana Lopes - Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação de Viseu*



## Revisores Nacionais - Instituto Politécnico de Viseu (IPV) | National Reviewers (IPV) | Revisores Nacionales (IPV)

### Escola Superior Agrária

António Manuel Santos Tomas Jordão  
Dulcineia Ferreira Wessel  
Edite Maria Relvas das Neves Teixeira de Lemos  
Helder Filipe dos Santos Viana  
Helena Maria Vala Correia  
Maria João Cunha Silva Reis Lima  
Pedro Rodrigues  
Raquel de Pinho Ferreira Guiné  
Vitor João Pereira Domingues Martinho

### Escola Superior de Educação

Abel Aurélio Abreu de Figueiredo  
Ana Isabel Pereira Pinheiro da Silva  
Ana Maria Marques Costa Pereira Lopes  
Ana Paula Pereira Oliveira Cardoso  
Anabela Clara Barreto Marques Novais  
Antonino Manuel de Almeida Pereira  
António Augusto Gaspar Ribeiro  
António Manuel Tavares Azevedo  
Belmiro Tavares da Silva Rego  
Cátia Clara Ávila Magalhães  
Cristina Azevedo Gomes  
Dulce Helena Melão  
Emília da Conceição Figueiredo Martins  
Esperança do Rosário Jales Ribeiro  
Filomena Antunes Sobral  
Francisco Emiliano Dias Mendes  
Henrique Manuel Pereira Ramalho  
Isabel Aires de Matos  
Ivone Ferreira  
Joana Martins  
João Paulo Rodrigues Balula  
José Luís Menezes Correia  
Lia João de Pinho Araújo  
Maria Isabel Rola Rodrigues Abrantes  
Maria Pacheco Figueiredo  
Maria Paula Martins de Oliveira Carvalho  
Paula Maria de Azevedo Ferreira Rodrigues  
Rosina Inês Ribeiro de Sá Fernandes  
Sara Maria Alexandre e Silva Felizardo  
Susana Barros Fonseca  
Susana Cristina Santos Fidalgo Fonseca Moura Lopes  
Véronique Delplançq

### Escola Superior de Saúde

Amadeu Matos Gonçalves  
Amarílis Pereira Rocha  
Ana Isabel Andrade  
António Madureira Dias  
Carla Maria Viegas e Melo Cruz  
Carlos Manuel Figueiredo Pereira  
Carlos Manuel de Sousa Albuquerque  
Cláudia Margarida C. Balula Chaves

Daniel Marques da Silva  
Emília de Carvalho Coutinho  
Ernestina Maria Veríssimo Batoca Silva  
João Carvalho Duarte  
José dos Santos Costa  
Lídia do Rosário Cabral  
Manuela Maria Conceição Ferreira  
Maria Conceição Almeida Martins  
Maria da Graça F. Aparício Costa  
Maria Isabel Bica de Carvalho  
Maria Odete Pereira Amaral  
Olivério de Paiva Ribeiro  
Paula Alexandra de Andrade B. Nelas  
Rosa Maria Lopes Martins  
Susana Maria Fernandes S. André  
Sofia Campos Pires

### Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego

Ana Teresa Guia  
Isabel Maria Soares Pinto de Oliveira  
José Paulo Ferreira Lousado  
Paula Alexandra Marques dos Santos  
Anabela Fernandes Guedes  
Sandra Maria Gouveia Antunes.

### Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viseu

Alexandre David Aibeo Fernandes  
Ana Cristina Bico Rodrigues de Matos  
António Manuel Pereira Ferrolho  
António Pedro Martins Soares Pinto  
Bruno Emanuel Morgado Ferreira  
Bruno Miguel Morais Lemos Esteves  
Carla Manuela Ribeiro Henriques  
Carla Maria Alves da Silva  
Cláudia Patrícia de Almeida Seabra Moreira  
Cristina Maria do Amaral Pereira de Lima Coelho  
Daniel Filipe Albuquerque  
Gilberto Antunes Ferreira Rouxinol  
Henrique Almeida  
Idalina de Jesus Domingos  
Isabel Maria Loureiro Pais Esteves Martins  
Isabel Maria Soares Pinto de Oliveira  
Isabel Paula Lopes Brás  
Joaquim Goncalves Antunes  
José Francisco Monteiro Morgado  
José Vicente Rodrigues Ferreira  
Luísa Maria Hora de Carvalho  
Luísa Paula Goncalves Oliveira Valente da Cruz Lopes  
Manuel António Pinto da Silva Amaral  
Maria de Lurdes Costa e Sousa  
Maria Madalena de Freitas Malva  
Nuno Melão  
Odete Paiva  
Paulo Alexandre da Silveira Costeira Marques da Silva  
Paulo Moisés Almeida da Costa  
Paulo Rogério Perfeito Tome  
Pedro Manuel Nogueira Reis  
Suzanne Amaro  
Sérgio Miguel Gomes Lopes

## UNIDADES TÉCNICAS | TECHNICAL UNITS | UNIDADES TÉCNICAS

**Unidade Técnica de Supervisão Estatística e Línguas | Statistics and Languages Technical Unit Supervision | Unidad Técnica de Supervisión de Estadísticas y Lenguas**

**Revisores da Estatística | Statistical Reviewers | Revisores de Estadísticas**

Ana Cristina Matos – ESTGV, IPV  
António Madureira Dias – ESSV, IPV  
Carla Henriques – ESTGV, IPV  
Carlota Lemos – ESAV, IPV  
Emília Martins – ESEV, IPV  
Francisco Emiliano – ESEV, IPV  
João Carlos Gonçalves – ESAV, IPV  
João Carvalho Duarte – ESSV, IPV  
Madalena Malva – ESTGV, IPV  
Ricardo Gama – ESTGL, IPV

**Revisores dos Idiomas | Languages Reviewers | Revisores de Idiomas**

**Português | Portuguese | Português**

Ana Isabel Silva – IPV, ESEV  
Dulce Melão – IPV, ESEV  
Isabel Aires de Matos – IPV, ESEV  
João Paulo Balula – IPV, ESEV

**Inglês | English | Inglés**

Ana Maria Costa – IPV, ESEV  
Susana Fidalgo – IPV, ESEV  
Susana Amante – IPV, ESEV

**Francês | French | Francés**

Ana Maria Oliveira – IPV  
Véronique Delplanq – ESEV, IPV

**Castelhano | Spanish | Español**

António Ferreira – IPV, ESTGV  
Paula Fonseca – IPV, ESTGV

**Unidade Técnica de Redação, Edição e Documentação | Redaction Technical Unit, Publishing and Documentation | Unidad Técnica de Redacción, Publicaciones y Documentación**

**Edição e Gestão da Revista Millenium no SARC/RECAAP | Millenium Magazine Edition and Management in SARC/ RECAAP | Edição y Gestión de la Magazine Millenium en SARC / RCAAP**

Ângelo Fonseca – ESEV

**Apoio Documental e Bibliográfico | Documental and Bibliographical Support | Soporte Documental y Bibliográfico**

Ascensão Abrantes – ESEV, IPV  
Damiana Guedes – ESTGL, IPV  
Fátima Jorge – ESSV, IPV  
Luís Carneiro – ESAV, IPV  
Rosa Silva – ESTGV, IPV

**Edição Internet - Desenvolvimento e manutenção da plataforma da Revista | Internet Edition - Development and magazine platform maintenance | Edición Internet - Desarrollo y mantenimiento de la plataforma de la revista**

Ângelo Fonseca – ESEV

**Apoio Técnico, Redação e Edição de Texto | Technical Support, Redaction and Text Edition | Soporte Técnico, Redacción y Edición de Texto**

Joel Marques – IPV

**Composição e Conceção Gráfica | Composition and Graphic Design | Composición y Diseño Gráfico**

Paulo Medeiros – IPV  
Joel Marques – IPV



abril • april 2019

série | serie 2 • ano | year 4 • quadrimestral | quarterly



**millenium**  
*Journal of Education, Technologies, and Health*