

Competências do século XXI, transição para o Ensino Superior e sucesso académico: Estudo do nível de proficiência linguística em Inglês e Português dos estudantes do 1º ano da Universidade de Coimbra¹

**Andreia Martins Soares², Marco Daniel de Almeida Pereira³
& José Manuel Albuquerque Portocarrero Canavarro⁴**

Entre as “competências do século XXI”, um dos termos mais ubíquos dos debates internacionais sobre Educação, o domínio das línguas materna e estrangeiras, particularmente do Inglês, é apontado como indispensável para uma comunicação perspicua numa aldeia-global (a sociedade sem fronteiras e interdependente deste século). Estudos realizados com alunos do Ensino Superior português têm demonstrado lacunas nas competências linguístico-comunicativas, na sua língua materna e no Inglês, situação que limita o acesso e a produção de conhecimento e a mobilidade e compromete o sucesso académico e profissional. O presente artigo visa a divulgação e a reflexão sobre os dados obtidos na aferição da proficiência em Inglês e em Português dos alunos do primeiro ano da Universidade de Coimbra do ano lectivo 2007/2008, a fim de conhecer a proficiência linguística da amostra, a variabilidade desta variável em função de algumas características socio-demográficas e relativas ao perfil do estudante, bem como a relação entre os dois níveis de proficiência linguística medidos.

PALAVRAS-CHAVE: *“competências do século XXI”; Ensino Superior; proficiência linguística; sucesso académico; transição*

¹ Parte da informação deste artigo encontra-se já publicada nas actas da Conferência Internacional “Aprendizagem e Ensino no Ensino Superior”, realizada na Universidade de Évora, nos dias 15 e 16 de Abril de 2010, tendo os seus autores autorizado a sua utilização neste artigo.

² Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Bolseira de Doutoramento (FCT - SFRH/BD/47228/2008).

³ Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Vocacional e Social da Universidade de Coimbra, Bolseiro de Pós-doutoramento (FCT - SFRH/BPD/44435/2008).

⁴ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

1. Introdução

A expressividade e a importância de alguns dados sobre o nível de proficiência linguística em Inglês e Português (adiante designados PLI e PLP, respectivamente) dos alunos do Ensino Superior português recolhidos na Universidade de Coimbra (UC), no âmbito da primeira linha de acção do projecto intitulado “Plano de Apoio à Transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: Melhor Adaptação, Mais Resiliência, Mais Sucesso” (PATESES) e financiado pelo Programa Operacional Ciência e Inovação 2010, deram mote ao presente artigo. Este visa especificamente a divulgação dos dados obtidos na aplicação de dois testes de aferição da PLI e PLP⁵ a alunos do primeiro ano da UC, de modo a conhecer o nível de proficiência da amostra, a variabilidade desta variável em função de algumas características sociodemográficas e relativas ao perfil do estudante, a relação entre os dois níveis de proficiência linguística medidos e, de um modo geral, a reflexão não só sobre o desfazamento encontrado entre o nível de proficiência demonstrado e o exigido para este nível de ensino, mas também sobre algumas medidas de intervenção de cariz preventivo e remediativo. Assim, proceder-se-á a uma breve contextualização teórica do tema, seguida da descrição do estudo efectuado e da discussão dos principais resultados obtidos.

1.1. Proficiência em línguas (materna e estrangeiras, particularmente em Inglês) entre as competências do século XXI?

“21st-century skills, then, are not new, just newly important” (Silva, 2009, p. 631)

Liberalismo, capitalismo globalizado, hiperconsumismo, revolução tecnológica e científica, Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), mediatização, individualização, cultura-mundo, aldeia-global, plurilinguismo, trânsito religioso, são alguns dos conceitos que caracterizam as profundas e rápidas alterações da sociedade do século XXI, de acordo com filósofos, sociólogos, economistas, teólogos, entre outros (e.g., Coelho, 2009; Gilpin, 2004; Lipovetsky, 2010; McLuhan, 1967/2001).

⁵ Ainda que exista um vínculo forte entre o termo proficiência e a avaliação da aprendizagem de uma língua estrangeira, a utilização daquele conceito no presente artigo tem em consideração a definição mais geral e ampla apresentada num dicionário de Língua Portuguesa (e.g., “perfeito conhecimento de qualquer assunto, competência, mestria, utilidade”; Porto Editora, 2009). A partir desta definição, constata-se que o conceito em causa perpassa toda a área de avaliação de aprendizagens, seja de línguas ou de qualquer outra habilidade humana.

Este novo contexto económico, científico e sociocultural coloca desafios à Educação, pois exige dos sujeitos competências complexas, que lhes permitam ser bem sucedidos e prosperar na actualidade. Trilling e Fadel (2009), na obra *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*, realçam a existência de uma transformação global vibrante, muitas vezes designada de *movimento das competências do séc. XXI*, que procura sintonizar os instrumentos de Educação e sincronizar a aprendizagem com os ritmos deste século.

O termo competências do séc. XXI é um dos mais ubíquos dos debates internacionais sobre Educação e, simultaneamente, um dos mais polémicos (Silva, 2009). O termo é apontado como vago e confuso: não só há inúmeras descrições de conjuntos de competências (práticas, interpessoais, transversais, etc.) e de competências individuais, como também este novo conceito inclui competências que não são específicas do séc. XXI (a promoção do pensamento crítico e da resolução de problemas já são defendidas por filósofos e educadores desde a Antiga Grécia) (Silva, 2009; Trilling & Fadel, 2009).

Os seus proponentes defendem que a essência das competências do séc. XXI reside na ênfase dada ao modo como as pessoas analisam e aplicam o conhecimento, em detrimento das unidades de conhecimento que têm (Silva, 2009), e advertem para a necessidade de a Educação, através dos seus agentes (pais, professores/formadores, instituições de ensino/formação, Estado, etc.), desenvolver uma nova geração de estudantes e profissionais capaz de pensar de forma independente e criativa, resolver problemas, tomar decisões, comunicar com perspicuidade, trabalhar em equipa e com profissionalismo e sentido ético, liderar e gerir projectos e fazer uso das novas tecnologia (Czarnecki, 2009; Trilling & Fadel, 2009).

Para uma comunicação (nas suas diversas formas: verbal, não-verbal e mediada) perspicua são necessárias, entre outras, competências linguístico-comunicativas⁶, aquelas que permitem a um indivíduo agir, utilizando instrumentos linguísticos, para efeitos de relacionamento com os outros e com o mundo (Reis, 2009). Para uma comunicação perspicua numa aldeia-global (a sociedade sem fronteiras e interdependente do séc. XXI), o domínio de línguas estrangeiras, para além da língua materna, torna-se indispensável. Este é também o sentido da política linguística

⁶ Segundo Reis (2009), as actividades linguísticas incluem a competência comunicativa em língua oral ou escrita, em práticas de recepção ou de produção. O mesmo autor esclarece que nas actividades linguísticas que se processam no modo oral e escrito estão implicadas, respectivamente, as seguintes competências específicas: a compreensão oral e a expressão oral, bem como a leitura e a escrita. O conhecimento explícito da língua, sendo dependente do ensino explícito, formal e sistematizado e transversal a estas competências, permite o controlo das regras e a selecção dos procedimentos mais adequados à compreensão e à expressão, em cada situação comunicativa.

do Conselho da Europa, num cenário (a União Europeia [UE]) verdadeiramente multilingue⁷ (Ministério da Educação/Gabinete dos Assuntos Europeus e Relações Internacionais [ME/GAERI], 2001):

(...) a diversidade linguística e cultural na Europa constitui uma valiosa fonte comum que convém proteger e desenvolver (...) de modo a que essa diversidade, em vez de ser um obstáculo à comunicação, se torne uma fonte de enriquecimento e de compreensão recíprocos (...) por forma a promover a mobilidade, o conhecimento e a cooperação recíprocas na Europa e a eliminar os preconceitos e a discriminação (...) ao adoptarem ou desenvolverem [os Estados-membros] uma política nacional no domínio do ensino e da aprendizagem das línguas vivas (...) (p. 20).

Apesar do apelo ao respeito pela diversidade cultural e linguística, o Inglês tem vindo a assumir um protagonismo crescente como língua franca a nível europeu e mundial, sendo privilegiada em todas as formas de comunicação internacional e fundamental na promoção da literacia tecnológica (Peixoto, 2007; Schütz, 2009).

Perante a importância evidente do Inglês, que apesar de tudo está longe de ser hegemónico (Peixoto, 2007), diversos países, dentro e fora UE, têm apostado num sistema de ensino de línguas não maternas que se orienta prioritariamente para o Inglês. Não sendo objectivo do presente artigo analisar a polémica que rodeia esta tendência generalizada, observe-se antes a política linguística de Portugal, relativamente ao ensino das línguas estrangeiras, nomeadamente do Inglês, e da língua materna e os resultados dessa política, com particular destaque para as consequências nefastas de um nível de proficiência linguística baixo no sucesso da transição e adaptação ao Ensino Superior.

1.2. PLI e sucesso na transição e adaptação ao Ensino Superior

No seguimento das sugestões dadas pelo Conselho da Europa (cf. ME/GAERI, 2001), o sistema de ensino português proporciona a todos os alunos a aprendizagem de duas línguas estrangeiras (das quatro possíveis: Inglês, Francês, Alemão ou Espanhol) durante a escolaridade obrigatória: a primeira língua estrangeira curricular obrigatória integra os planos de estudo desde o 5º ano de escolaridade, a segunda a partir do 7º

⁷ O multilinguismo, o termo utilizado para designar uma situação na qual diversas línguas são faladas numa dada área geográfica ou a capacidade de uma pessoa dominar várias línguas, é uma característica-chave da Europa em ambas as suas acepções (European Commission, 2006). Presentemente as línguas oficiais da União Europeia são 23: alemão, búlgaro, checo, dinamarquês, eslovaco, esloveno, espanhol, estónio, finlandês, francês, grego, húngaro, inglês, irlandês, italiano, letão, lituano, maltês, neerlandês, polaco, português, romeno e sueco (Comissão Europeia, 2009).

ano de escolaridade e os planos de estudo de todos os cursos do Ensino Secundário integram a disciplina de Língua Estrangeira, com carácter obrigatório, nos 10º e 11º anos, na qual o aluno pode dar continuidade a uma das línguas já estudadas no Ensino Básico ou iniciar o estudo de uma terceira língua estrangeira (cf. Ministério da Educação/Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular [ME/DGIDC], n.d.a). As decisões recentemente tomadas em Portugal, relativas à generalização do ensino do Inglês ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (cf. Despacho nº 14460/2008, de 26 de Maio), parecem reflectir a aposta preferencial no Inglês em detrimento de outras línguas vivas - padrão verificado noutros países da UE (Peixoto, 2007).

No entanto, apesar do contexto aparentemente favorável ao multilinguismo, o *Euro-barometer Survey* de 2005 constatou que Portugal ocupava uma posição derradeira, destacando-se os portugueses por estarem entre aqueles que menos dominavam uma das três línguas não maternas mais faladas na UE: Inglês, Francês e Alemão (European Commission, 2006; Peixoto, 2007).

Esta situação assume contornos ainda mais preocupantes quando, no contexto do Ensino Superior português, se encontram alunos com manifestas dificuldades na utilização do Inglês, como demonstrou o estudo de Cabral e Tavares (2004), condicionando à partida alguns dos objectivos deste nível de ensino: a qualificação de alto nível dos portugueses, a produção e difusão do conhecimento, bem como a formação eclética dos seus estudantes, num quadro de referência internacional, como explicita o nº 1 do artigo 2º da Lei nº 62/2007, de 10 de Setembro.

Por outro lado, um nível de proficiência incipiente em Inglês por parte dos estudantes pode dificultar o seu processo de transição e adaptação ao Ensino Superior, um processo que, segundo alguns autores (Nico, 2001; Pinheiro, 2004), é em si mesmo um dos mais difíceis e simultaneamente mais ambicionados que o indivíduo vivencia enquanto aluno.

É comumente aceite que as causas explicativas do (in)sucesso académico (entendido como um conceito mais abrangente que o rendimento académico, que se estende às esferas educativa, pessoal e social; Pinheiro, 2004) são complexas e multifacetadas, podendo ser agrupadas em função de quatro dimensões principais: os alunos (e.g., conhecimento e competências, desenvolvimento pessoal, características sociodemográficas, etc.), os docentes (e.g., relação com os alunos, competência científica e pedagógica, adequação entre ensino e avaliação, etc.), o currículo (e.g., articulação entre níveis de ensino, existência de pré-requisitos adequados, organização de calendários e horários, etc.) e a instituição de ensino (e.g., condições físicas, dimensão das turmas, coordenação das diversas estruturas, etc.) (Alarcão, 2001). Assim, se os conhecimentos e as competências (e.g., o nível de proficiência em Inglês) de um aluno contrastarem com as exigências do nível superior de ensino, no qual boa parte

das fontes bibliográficas de referência se encontram escritas em Inglês e o seu acesso é viabilizado pelas TIC (cujos conteúdos estão predominantemente neste idioma), a divulgação do conhecimento científico é feita, na maioria das vezes, naquela língua estrangeira e o sucesso dos programas de mobilidade estudantil internacional (e.g., programa ERASMUS) também depende do domínio do Inglês, será presumível que este aluno encontre dificuldades acrescidas no seu processo de transição e adaptação a um ensino (superior) que se esforça por se aproximar dos padrões mais elevados dos sistemas de ensino dos países membros da UE.

1.3. PLP e sucesso na transição e adaptação ao Ensino Superior

O ensino e a aprendizagem da língua materna no sistema de ensino português ocorrem formalmente ao longo dos 12 anos da escolaridade obrigatória (cf. ME/DGIDC, n.d.b) e pressupõem um vasto leque de aprendizagens realizadas em contexto informal durante os 6 anos de vida que, em regra, precedem o ingresso do aluno regular no 1.º ano do Ensino Básico (Fisher, 2008).

Deste modo, a população discente monolíngue em Língua Portuguesa que ingressa no sistema é composta idealmente por falantes e ouvintes bastante competentes, que possuem um léxico mais ou menos alargado e diversificado consoante a sua experiência sociocultural, são capazes de ajuizar sobre a gramaticalidade dos enunciados orais, fazem uso dos recursos pragmáticos da língua, adaptam o discurso às diferentes situações de comunicação, usam a língua para atingir objectivos variados, são sensíveis à ambiguidade, aos seus efeitos estéticos e lúdicos (Fisher, 2008). Verificados estes pressupostos, espera-se que a mesma população discente, a partir do ensino planificado e sistemático de Português (disciplina transversal a todos os ciclos de ensino obrigatório), desenvolva mecanismos cognitivos essenciais ao conhecimento explícito da (estrutura e funcionamento da) língua e à interacção (oral e por escrito, receptiva e produtiva) adequada e eficaz nas situações de comunicação (dos domínios gregário, transaccional e educativo), que a prepara para a integração plena na vida social e profissional, promove a educação para a compreensão mútua entre interlocutores (condição primordial do agir comum) e para a cidadania (Coelho, 2002), contribui para a configuração de uma consciência cultural progressivamente elaborada, no âmbito da qual se vão afirmando e depurando o reconhecimento e a vivência de uma identidade colectiva (Reis, 2009).

Reconhece-se, portanto, que a Língua Materna é um:

(...) elemento mediador que permite a identificação da pessoa, a sua comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que a rodeia (...) a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na práxis social (Ministério da Educação/Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário [ME/DGEBS], 1991, p.51).

Sendo a língua de escolarização no sistema educativo nacional, o português surge não só como conteúdo ou objecto de aprendizagem, mas também como instrumento de aprendizagem de saberes que acompanharão o aluno ao longo (e além) do percurso escolar, em todas as áreas curriculares, condicionando de um modo decisivo o sucesso escolar dos discentes (Pocinho & Canavarro, 2003; Reis, 2009).

Estudos no âmbito da avaliação da proficiência linguística dos portugueses revelam, todavia, resultados preocupantes e apelam a intervenções urgentes. No sentido de dar uma resposta aos resultados globais de estudos nacionais e internacionais (e.g., PISA 2000, 2003 e 2006; Ministério da Educação/Gabinete de Avaliação Educativa [ME/GAE], n.d.) realizados recentemente em Portugal, reveladores de baixos níveis de literacia (significativamente inferiores à média europeia) da população portuguesa, e às recomendações da UE e de organizações internacionais (como a OCDE e a UNESCO), que consideram a leitura e a expressão oral e escrita alicerces da sociedade do conhecimento, indispensáveis ao desenvolvimento sustentado, o ME tem tomado diversas medidas (e.g., Plano Nacional de Leitura, Programa Nacional de Ensino do Português; cf. sítio do ME/DGIDC) cuja eficácia importa aferir. Também no contexto do Ensino Superior têm sido desenvolvidos programas de intervenção pontuais (e.g., módulo de formação apresentado por Cabral e Tavares, 2004), face aos níveis de competência de compreensão e assimilação de conteúdos e de escrita surpreendentemente inferiores aos níveis considerados intermédios.

Mais uma vez, o sucesso académico de um aluno do Ensino Superior, de um contexto académico que exige todo um conjunto de competências que vão desde a capacidade de decodificação, compreensão, utilização e assimilação de vocabulário técnico até à inferência e expressão escrita de índole crítica e argumentativa (Cabral & Tavares, 2004), pode ser seriamente comprometido pelas dificuldades apresentadas na mestria linguística. A promoção do multilinguismo, uma das bandeiras do Conselho da Europa e uma das condições para formar a geração de estudantes e profissionais do séc. XXI, deve edificar-se sobre a consolidação da língua materna já que, em conformidade com as palavras de Pereira (2007), facilita a aprendizagem de novas línguas, favorecendo a transferência de capacidades e de conhecimentos adquiridos em cada uma delas.

2. Método

2.1. Critérios de amostragem

Os critérios de amostragem orientaram a selecção dos indivíduos da comunidade que acederam à participação nesta investigação (técnica de amostragem não probabilística, intencional ou de conveniência). De acordo com os objectivos deste estudo, a constituição da amostra foi orientada por um critério de inclusão: alunos matriculados no primeiro ano do Ensino Superior. Foram excluídos da amostra inicial todos os protocolos que não estavam devidamente preenchidos ($n = 69$).

2.2. Procedimentos de recolha de dados

A amostra foi recolhida no dia 7 de Novembro de 2007, nas diversas instalações das faculdades da UC, depois de todos os alunos do primeiro ano da UC terem sido convocados, através do seu endereço electrónico, pela reitoria para comparecerem voluntariamente no dia e no horário indicados para a realização da prova de aferição.

2.3. Amostra

Compareceram voluntariamente à prova 1015 alunos do primeiro ano da UC (cerca de 1/3 da população total em estudo), tendo sido excluídos da amostra 69 alunos pelos motivos já apresentados.

Dos 946 sujeitos da população que constituíram a amostra, 548 eram do sexo feminino (aproximadamente 58% do total de sujeitos) e 398 eram do sexo masculino (42 % do grupo em estudo). A média das idades do grupo da população geral situava-se nos 19.8 anos ($DP = 3.6$), havendo alunos com idades compreendidas entre os 17 e os 69 anos. Do número total de sujeitos da amostra, a grande maioria, cerca de 97%, era de nacionalidade portuguesa (918 alunos), sendo o somatório das percentagens de alunos da CPLP (grupo de 16 alunos) e de outras nacionalidades (grupo de 11 alunos) inferior a 3%.

A distribuição da amostra, de acordo com as variáveis relacionadas com a entrada no Ensino Superior, mostra que 910 alunos (96.2%) estavam matriculados pela primeira vez neste nível de ensino e que o ingresso no Ensino Superior se deu maioritariamente por contingente geral ($n = 837$; 92.3% do total). Tal como se pode constatar da

análise do Quadro 1 e relativamente à faculdade de pertença, os grupos de sujeitos respondentes de maiores dimensões pertenciam à FCTUC (30.3%) e à FDUC (16.9%) e o grupo menor provinha da FFUC (5.5%), ao passo que os restantes participantes se distribuíam de forma relativamente equitativa pelas faculdades⁸ remanescentes.

Quadro 1 – Características do perfil do estudante que constitui a amostra do estudo.

Variáveis sociodemográficas e do perfil do estudante	Amostra (N = 946)	
	N	%
Faculdade da UC (n = 945)		
Medicina (FMUC)	85	9.0
Direito (FDUC)	160	16.9
Letras (FLUC)	87	9.2
Ciências e Tecnologia (FCTUC)	287	30.4
Farmácia (FFUC)	52	5.5
Economia (FEUC)	102	10.8
Psicologia e Ciências da Educação (FPCEUC)	102	10.8
Ciências do Desporto e Educação Física (FCDEFUC)	70	7.4
Instituição onde ocorreu a aprendizagem de Inglês (n = 939)		
Instituição de Ensino Básico e Secundário (IEBS)	792	84.3
Escola de Línguas (EL)	4	0.4
IEBS e EL	143	15.2
Nº de anos de aprendizagem de Inglês (categorias) (n = 934)		
Menos de cinco (<5)	65	6.9
Cinco (5)	135	14.3
Sete (7)	555	58.8
Mais de sete (>7)	179	18.9

Por fim, no que diz respeito à aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira, o grupo maior de alunos (n = 792; aproximadamente 84% do total) declarou ter aprendido esta língua apenas na instituição (pública ou privada) de Ensino Básico e Secundário, face aos 143 alunos (15%), que manifestaram ter adquirido esta aprendizagem na sua instituição de ensino e numa escola de línguas. O número de anos de aprendizagem de Inglês variou entre os valores 0 e 20 anos e o seu valor médio situou-se nos 6.8 anos ($DP = 1.7$; n = 946), tendo as categorias *sete ou mais anos de*

⁸ Esta distribuição não reflecte o grau de adesão ao estudo, está antes de acordo com o número de cursos leccionados na faculdade em questão e com o contingente de alunos de cada curso.

aprendizagem de Inglês reunido a maior parte dos sujeitos ($n = 555$, 58.7% do total, e $n = 179$, 18.9% do total, respectivamente) e as categorias *cinco ou menos anos de aprendizagem de Inglês* concentrado as fatias mais pequenas da distribuição ($n = 135$, 14.3% do total, e $n = 65$, 6.9% do total, respectivamente).

2.4. Instrumentos de avaliação

Os instrumentos de avaliação utilizados neste estudo foram: (1) uma ficha de dados sociodemográficos e relativos ao perfil de estudante, duas provas de aferição da proficiência linguística (2) em Inglês e (3) em Português, ambas elaboradas por docentes⁹ da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC) e tendo em consideração o público-alvo (grupo heterogéneo de grandes dimensões) e o contexto de aplicação das provas (que impossibilitou a avaliação de competências do domínio da oralidade).

2.4.1. Ficha de dados sociodemográficos e relativos ao perfil de estudante

Nesta ficha foram solicitados os seguintes dados: nome, número de aluno, ano de nascimento, género, nacionalidade, faculdade, curso, regime de entrada, número de anos durante os quais estudou Inglês e estabelecimento de ensino onde aprendeu a língua estrangeira.

2.4.2. Prova de aferição da PLI

O teste de aferição de Inglês era acompanhado de instruções escritas em Inglês e Português e apresentava uma estrutura bipartida.

A primeira parte consistia numa prova de escolha múltipla com 60 itens (a cada item correspondia apenas uma resposta correcta, entre 3 ou 4 possibilidades de resposta), da autoria de University of Cambridge ESOL Examinations (2001), que avaliava o nível de conhecimentos gramaticais e vocabulares do estudante, assim como de outras características da Linguística como a co-ocorrência, a regência e o registo linguístico. Ao desempenho do aluno nesta prova foi atribuído uma pontuação entre 0 e 60 pontos, que corresponderia ao nível de Inglês a ser estudado (cf. Quadro 2), caso o sujeito decidisse frequentar um curso formativo de Inglês. Os critérios de seriação dos alunos apoiaram-se nas sugestões dadas pelos autores da prova, tendo

⁹ No âmbito das diversas parcerias estabelecidas pelo PAT, Penelope Stonehouse David ficou responsável, no Centro de Línguas da FLUC, pela construção do teste de aferição de Inglês e Maria Isabel Pires Pereira pela elaboração do teste de aferição de Português.

sido ligeiramente ajustados para incluir os níveis das ofertas formativas em Inglês do Centro de Línguas da UC (cf. Quadro 2).

Na segunda parte do teste era solicitada uma pequena composição de 120-150 palavras sobre um tópico cuidadosamente seleccionado (para permitir que alunos com diferentes níveis de proficiência pudessem expressar-se), com o objectivo de avaliar as competências lexical, gramatical, ortográfica, sociolinguística, pragmática, entre outras. A escala de classificação utilizada nesta parte da prova variava entre os níveis A1 e C2, apresentados no Quadro 2, e os critérios de avaliação¹⁰ foram construídos com base nas sugestões do Conselho da Europa que elaborou o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) (cf. ME/GAERI, 2001) e na informação disponibilizada no site da Oxford University Press, na secção English Language Teaching (<http://www.oup.com/elt/teacher/exams>). A composição serviu apenas para aumentar a precisão da distribuição dos alunos pelos níveis de proficiência a Inglês, em função dos respectivos desempenhos no teste.

As classificações obtidas nas duas partes do teste foram posteriormente registadas numa grelha de avaliação final e analisadas. Sempre que os desempenhos na composição e na prova de escolha múltipla não foram coincidentes, procedia-se à alteração da colocação do aluno para o nível de proficiência a Inglês mais adequado.

2.4.3. Prova de aferição da PLP

O teste de aferição de Português foi produzido com o objectivo de avaliar competências de leitura, expressão escrita e consciência linguística (entendida como capacidade para manipular e reflectir sobre unidades linguísticas fora de um contexto comunicativo), utilizando uma escala de 0-200 pontos.

A prova foi construída a partir de um texto de opinião publicado na imprensa, cujo tema - a Declaração de Bolonha e o processo dela decorrente -, além de muito divulgado, seria do interesse do público-alvo. Três grupos de questões, tendo o texto como referência, completavam-na.

O Grupo A integrava três questões de resposta aberta que tinham como objectivo avaliar a competência de leitura (entendida como capacidade para extrair o significado

¹⁰ A cada nível da classificação correspondiam determinados desempenhos nos parâmetros avaliados. Assim, p.e., um aluno do nível A2 teria demonstrado na composição que: possuía vocabulário suficiente para satisfazer as necessidades comunicativas elementares de sobrevivência; usava, com correcção, estruturas simples, apesar de ainda cometer erros elementares de forma sistemática - p. ex.: tendência a misturar tempos e a esquecer-se de fazer concordâncias; ligava grupos de palavras com conectores simples, como e, mas e porque; adaptava expressões simples, bem memorizadas, a circunstâncias específicas, por meio de uma substituição lexical limitada; contava uma história ou de descrever algo como uma simples lista de informações, etc..

de um texto escrito e para, em consequência disso, se apropriar da informação por ele veiculada). A opção por este tipo de questão assentou no facto de se pretender avaliar, concomitantemente, a competência de escrita. As questões visavam a detecção quer de informação geral, quer de informação de pormenor.

No grupo B, solicitava-se a redacção de um resumo do texto apresentado no início, com o intuito de avaliar, sobretudo, a competência de expressão escrita, a partir da análise do conteúdo (p.e., referência aos principais tópicos apresentados no texto original), da forma (p.e., estruturação do discurso, erros linguísticos) e da extensão (tendo em consideração o limite de palavras imposto) do resumo. Optou-se por esta tipologia textual por três razões: primeiramente, trata-se de um tipo de texto sujeito a regras rígidas de composição, que os alunos à saída do Ensino Secundário devem dominar, um vez que é um conteúdo declarativo dos programas de Português; em segundo lugar, trata-se de um tipo de texto que os alunos do Ensino Superior têm de saber redigir, dada a necessidade do seu uso na actividade académica; por último, o resumo, enquanto texto construído com base noutro texto, permite aferir não apenas competências do âmbito da composição escrita, mas também competências de compreensão de texto escrito.

Finalmente, no grupo C, o alvo da avaliação foi a consciência linguística, em detrimento do conhecimento explícito da língua, por se considerar ser esta a competência metalinguística comum a todos os alunos avaliados, independentemente da sua área de formação. Espera-se de qualquer aluno do Ensino Superior que tenha capacidade para encarar a língua que fala como objecto de observação e reflexão e para manipular estruturas e unidades linguísticas (essa capacidade de manipulação reflectir-se-á positivamente nas competências de produção escrita e oral). Foram usados diferentes tipos de itens (completamento, associação, transformação, resposta curta), para testar competências no domínio da morfologia, da sintaxe e da coesão textual, envolvendo actividades de reconhecimento e de produção.

2.5. Tratamento estatístico dos dados

Para o tratamento estatístico dos dados utilizou-se a versão 17.0 do programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). No âmbito da descrição dos dados da amostra (estatística descritiva), calcularam-se médias e desvios-padrão para variáveis contínuas e frequências simples (absolutas e relativas) para variáveis categoriais.

Na análise da relação entre a PLI¹¹ e a PLP (VD's) e algumas das variáveis sociodemográficas¹² e relativas ao perfil do estudante (VI's), foram ainda aplicados testes *t* de Student (para testar hipóteses sobre médias da VD em duas amostras independentes) e efectuadas análises da covariância (ANCOVAs), tendo sido introduzido nas análises o género como covariável. Para localizar as diferenças entre (mais de 2) grupos, recorreu-se a um teste de comparação múltipla ou *post hoc*, nomeadamente ao teste de Bonferroni. Por fim, dada a não verificação do pressuposto da normalidade exigida pelo coeficiente de Pearson, optou-se pelo cálculo do coeficiente de Spearman no estudo da correlação das variáveis PLI e PLP.

3. Resultados

3.1. Resultados do estudo da PLI

3.1.1. A PLI dos alunos de primeiro ano da UC

Os resultados do teste de aferição do nível de PLI, enquanto língua estrangeira, dos alunos de primeiro ano da UC variaram entre os 6 e os 58 pontos (num total de 60 pontos) e atingiram o valor médio de 32 pontos ($M = 32.19$, $DP = 9.79$), ainda que um grande número de alunos tenha tido um desempenho de 26 pontos ($Mo = 26$).

¹¹ Dado que (1) não existiram grandes discrepâncias entre as classificações dos alunos nas duas partes da prova de aferição da PLI, (2) a escala de medida da variável “desempenho dos alunos na prova de escolha múltipla do teste de aferição de Inglês” (VD1) é intervalar e a escala de medida da variável “desempenho final dos alunos no teste de aferição de Inglês” (VD2) é ordinal, (3) e o tipo de análises estatísticas é fortemente condicionado pela escala de medida, assumiu-se que a primeira VD mencionada fosse mais útil na operacionalização do construto “PLI dos alunos de primeiro ano da UC”.

¹² Não obstante de terem sido recolhidos outros dados sociodemográficos, para além do género, averiguou-se apenas a existência de diferenças significativas na PLI e na PLP relativamente a esta variável, por motivos distintos: no primeiro caso, a variável nacionalidade apresentava categorias com frequências muito díspares (algumas delas muito pequenas no total da amostra); no segundo caso, excluíram-se todos os alunos cuja língua materna não era o Português.

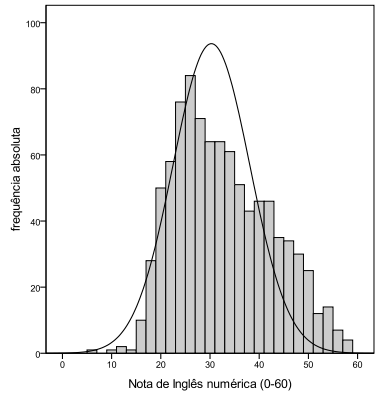


Figura 1. Distribuição dos resultados dos alunos de primeiro ano da UC na prova de aferição da PLI

No que diz respeito à distribuição dos alunos pelos níveis de PLI, enquanto língua não-materna, utilizados neste estudo, verificou-se que o nível Elementar (A2) foi o que recolheu maior número de alunos: mais de 40% da amostra (cf. Quadro 2).

Quadro 2 - Distribuição dos alunos de primeiro ano da UC pelos níveis de PLI

Níveis de proficiência / Designação / Intervalo de classificação	N	%
CEF Level A1 / Beginner (0-17)	29	3.1
CEF Level A2 / Elementary (18-29)	402	42.5
CEF Level B1.1 / Pré-Intermediate (30-34)	160	16.9
CEF Level B1.2 / Intermediate (35-39)	125	13.2
CEF Level B2 / Upper Intermediate (40-47)	153	16.2
CEF Level C1 / Advanced (48-54)	64	6.8
CEF Level C2 / Very Advanced (55-60)	13	1.4

3.1.2. A PLI em função de algumas variáveis sociodemográficas

Relativamente ao género, o recurso ao teste *t* de Student permitiu constatar que existem diferenças estatisticamente significativas ($p < .001$) entre os valores médios de desempenho no teste de PLI de cada um dos grupos [$M_{\text{diferença}} = 3.62$ ($IC_{95\%}$: 2.34 - 4.90)], apresentando o género masculino um desempenho superior (cf. Quadro 3).

Quadro 3 - Resultados do estudo do efeito do género na proficiência a Inglês

	n	Média	DP	t	g.l.	p
Masculino	398	34.29	10.60	5.551	759.438	<.001
Feminino	546	30.67	8.85			

3.1.3. A *PLI* em função de variáveis relativas ao perfil do estudante

Quanto às variáveis que dizem respeito ao perfil do estudante, pesquisou-se a existência de diferenças com significância estatística entre os grupos/categorias das variáveis (1) faculdade de pertença, (2) número de anos de aprendizagem de Inglês e (3) instituição onde ocorreu a aprendizagem de Inglês, tendo-se excluído da análise as restantes variáveis pela disparidade existente entre as categorias de cada uma das variáveis (grupos com *n* muito diferentes).

Ordenando (no sentido decrescente) as faculdades da UC, em função dos valores médios de desempenho dos seus alunos, obtém-se a seguinte lista: FMUC ($M = 35.64$; $DP = 9.46$), FCTUC ($M = 33.59$; $DP = 10.13$), FLUC ($M = 33.26$; $DP = 9.75$), FFUC ($M = 32.44$; $DP = 8.74$), FDUC ($M = 32.16$; $DP = 9.71$), FEUC ($M = 31.27$; $DP = 9.86$), FPCEUC ($M = 28.33$; $DP = 9.08$) e FCDEFUC ($M = 27.47$; $DP = 6.78$). A análise de covariância (com o género como covariável) revelou que um ou mais grupos de sujeitos pertencentes a uma determinada faculdade têm um desempenho médio diferente dos restantes ($F_{(7,936)} = 6.934$, $p < .001$, $\eta^2 = .049$) e o teste de Bonferroni realçou diferenças estatisticamente significativas ($p < .05$) entre os valores médios de desempenho dos alunos da (1) FMUC (grupo com valor médio de desempenho mais elevado) e da FEUC ($p = .031$), da FPCEUC ($p < .001$) e da FCDEFUC ($p < .001$) e, no outro extremo, (2) da FCDEFUC (grupo com valor médio de desempenho mais baixo) e das restantes faculdades (excepção feita para a FPCEUC): FDUC ($p = .002$); FFUC ($p = .012$); FEUC ($p = .049$); FLUC ($p < .001$); e FCTUC ($p < .001$).

Os grupos pertencentes à variável número de anos de aprendizagem de Inglês apresentam uma seriação, em função dos valores médios de desempenho obtidos, previsível: grupo com mais de 7 anos ($M = 37.69$, $DP = .68$), grupo com 7 anos ($M = 32.22$, $DP = .38$), grupo com 5 anos ($M = 27.66$, $DP = .78$) e grupo com menos de 5 anos ($M = 25.93$, $DP = 1.12$). Mais uma vez, foi efectuada uma ANCOVA para indagar sobre o efeito que o número de anos de aprendizagem de Inglês (VI) produzia na proficiência nesta língua estrangeira dos alunos de primeiro ano da UC (VD), removendo-se da VD a parte atribuída à variável concomitante (género). Os resultados traduziram diferenças estatisticamente significativas neste factor

($F_{(3,929)} = 44.018, p < .001, \eta^2 = .124$) e o teste de Bonferroni evidenciou, por um lado, as diferenças (estatisticamente significativas para $p < .001$) entre o desempenho do grupo de alunos com mais de 7 anos de aprendizagem (grupo com valor médio de desempenho mais elevado) e o dos restantes grupos, assim como as diferenças (igualmente estatisticamente significativas para $p < .001$) entre o desempenho dos alunos com 7 anos de aprendizagem e o dos alunos das categorias remanescentes e, por outro, a inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos 5 e menos de 5 anos de aprendizagem de Inglês.

Por fim, relativamente à variável instituição onde ocorreu a aprendizagem de Inglês, foram analisados apenas os dados das duas categorias mais frequentes na amostra (a terceira categoria foi excluída dado o valor baixo do n), tendo o recurso à ANCOVA possibilitado a comprovação da existência de diferenças estatisticamente significativas de proficiência a Inglês nos dois grupos ($F_{(1,932)} = 96.342, p < .001, \eta^2 = .094$). O grupo de alunos que frequentou aulas de Inglês numa Escola de Línguas, para além das aulas desta disciplina na sua instituição de Ensino Básico e Secundário, manifestou, como se esperava, uma pontuação média no desempenho melhor ($M = 39.07, DP = .76$) que o grupo que apenas teve aulas de Inglês na sua instituição de ensino ($M = 30.96, DP = .32$).

3.2. Resultados do estudo da PLP

3.2.1. A PLP dos alunos de primeiro ano da UC

Os alunos avaliados pela prova de aferição da PLP, enquanto língua materna, obtiveram resultados cujos valores variaram entre os 13 e os 189 pontos (num total de 200 pontos) e atingiram o valor médio de 134 pontos ($M = 133.67, DP = 28.34$). Aproximadamente 88% ($n = 801$) da amostra tiveram um desempenho positivo (igual ou acima de 100 pontos) e 50% ($n = 459$) dos sujeitos avaliados alcançaram um desempenho igual ou superior a 139 pontos ($Mdn = 139$). Como mostra a Figura 2, a distribuição dos resultados dos alunos revelou-se assimétrica negativa ou enviesada à direita (as observações concentraram-se perto do valor máximo da distribuição) e leptocúrtica ou mais afilada que a normal (as observações estão menos dispersas em torno da média).

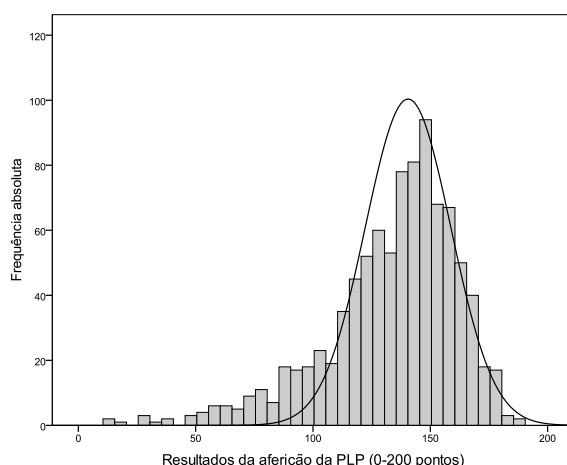


Figura 2 – Distribuição dos resultados dos alunos de primeiro ano da UC na prova de aferição da PLP

3.2.2. A PLP em função de algumas variáveis sociodemográficas

No que diz respeito à variável género, o teste *t* de Student permitiu encontrar diferenças estatisticamente significativas entre os valores médios de desempenho no teste de aferição da PLP de cada um dos grupos [$M_{\text{diferença}} = 16.060$ (IC_{95%}: 12.344 -19.777)], apresentando o género feminino um desempenho superior (cf. Quadro 4).

Quadro 4 – Resultados do estudo do efeito do género na proficiência a Português

	n	Média	DP	t	g.l.	p
Masculino	384	124.33	30.86	8.484	700.328	<.001
Feminino	534	140.39	24.28			

3.2.3. A PLP em função de algumas variáveis relativas ao perfil do estudante

Os valores médios de desempenho dos alunos na prova de proficiência da PLP reordenaram (no sentido decrescente) as faculdades de pertença do seguinte modo: FDUC ($M = 146.33$; $DP = 22.67$), FPCEUC ($M = 144.85$; $DP = 20.07$), FMUC ($M = 140.24$; $DP = 27.73$), FFUC ($M = 138.90$; $DP = 24.71$), FCTUC ($M = 129.33$; $DP = 30.78$), FLUC ($M = 127.80$; $DP = 26.81$), FEUC ($M = 126.42$; $DP = 26.94$) e FCDEFUC ($M = 113.77$; $DP = 26.67$).

Quadro 5 - Resultados do teste *post hoc* (apenas dos grupos onde se detectaram diferenças estatisticamente significativas entre médias)

Faculdades	Diferença entre médias	Erro-padrão	p	IC para a Diferença (95%)	
				Limite Inferior	Limite Superior
FDUC					
FLUC	19.45	3.55	< .001	8.34	30.56
FCTUC	13.63	2.65	< .001	.534	21.93
FEUC	20.34	3.34	< .001	9.88	30.80
FCDEFUC	29.96	3.77	< .001	18.15	41.77
FPCEUC					
FLUC	13.73	3.88	.01	1.56	25.90
FEUC	14.62	3.71	< .001	3.00	26.24
FCDEFUC	24.24	4.16	< .001	11.20	37.27
FMUC					
FEUC	13.17	3.83	.02	1.18	25.17
FCDEFUC	22.79	4.23	< .001		36.03
FCDEFUC					
FCTUC	-16.33	3.48	< .001	-27.24	-5.42
FFUC	-20.77	4.81	.001	-35.87	-5.69

A ANCOVA (com o género como covariável) revelou que um ou mais grupos de sujeitos pertencentes a uma determinada faculdade têm um desempenho médio diferente dos restantes ($F_{(7,908)} = 13.116, p < .001, \eta^2 = .092$). O teste de Bonferroni evidenciou diferenças estatisticamente significativas ($p < .05$) entre os valores médios de desempenho dos alunos pertencentes às faculdades indicadas no Quadro 5.

3.3. Relação entre o desempenho dos alunos nas provas de aferição da PLI e da PLP

A utilização da alternativa não paramétrica ao coeficiente de correlação produto-momento, ρ (rho) de Spearman, possibilitou verificar que existe uma fraca associação linear positiva estatisticamente significativa ($r = .209, p < .001$) entre as variáveis PLI e PLP, indicando que em média variam no mesmo sentido. O coeficiente de determinação (r^2), multiplicado por 100%, assinala que apenas 4.4% de variação de uma variável são explicados pela outra (p.e., os resultados mais elevados no teste de PLI são determinados, em 4.4%, pelos resultados mais elevados no PLP e vice-versa).

4. Discussão/Conclusão

Os dados obtidos na aplicação dos testes de aferição da PLI e da PLP a alunos do primeiro ano da UC, no âmbito do projecto PATESES, vão (na sua maioria) ao encontro dos resultados alcançados em investigações anteriores.

A distribuição dos alunos de primeiro ano da UC pelos níveis de PLI, enquanto língua não-materna, utilizados neste estudo, mostrou que o nível Elementar (A2) foi o que recolheu maior número de alunos (mais de 40% da amostra), tendo as classificações na prova de aferição da PLI atingido o valor médio de 32 pontos, em 60 pontos possíveis. O nível de proficiência apresentado pela maioria dos estudantes, caracterizado pelo QECR (cf. ME/GAERI, 2001) por uma utilização da língua (ao nível da leitura, da escrita e da oralidade) duplamente adjectivada de “simples” e “familiar”, é desajustado às exigências do nível superior de ensino, limitando de forma preocupante a pesquisa, a compreensão e a difusão de conhecimento (expresso nesta língua) e a mobilidade no Espaço Europeu de Ensino Superior e, em sentido lato, o sucesso no meio académico e (numa perspectiva a médio/longo prazo) profissional, se pautados pelas exigências do séc. XXI. Este resultado comprovou, à semelhança de estudos anteriores (e.g., Cabral & Tavares, 2004), as dificuldades dos estudantes do Ensino Superior na utilização do Inglês, devendo ser cuidadosamente analisado e considerado nas reformas educativas, no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras. Mais animador (ainda que aquém da proficiência ambicionada para este nível de ensino) revelou-se o desempenho médio alcançado pelos primeiranistas da UC na prova de aferição da PLP, enquanto língua materna: aproximadamente 134 pontos. No entanto, o número elevado de alunos que manifestou um desempenho negativo ($n = 117$, aproximadamente 12% da amostra) ou surpreendentemente fraco (recorde-se que ao mínimo da distribuição corresponde uma classificação muito baixa: 13 pontos) vem fundamentar uma das críticas mais vezes apontada ao sistema de ensino português, no qual qualquer aluno pode atingir o final da escolaridade obrigatória, quer domine as competências básicas da língua materna (oralidade, leitura e escrita) ou não (Pocinho, 2007). Serão estes alunos que provavelmente enfrentarão mais dificuldades nas mais insuspeitas tarefas académicas - na compreensão dos conteúdos apresentados nas aulas, na bibliografia e nos enunciados das provas de avaliação; na assimilação e utilização do vocabulário técnico; na inferência lógico-matemática; na expressão (escrita e oral) em consonância com o estilo, na capacidade de argumentação e na redacção de textos coesos, coerentes e claros (Cabral & Tavares, 2004) - e, consequentemente, no seu processo de transição para o Ensino Superior e que poderão beneficiar de programas de intervenção capazes de diagnosticar as insuficiências de cada um e de promover o desenvolvimento das competências em falta, bem como a reflexão sobre a sua aprendizagem.

Relativamente aos resultados alcançados no estudo da variabilidade da PLI e da PLP, em função de algumas características sociodemográficas (género) e relativas ao perfil do estudante (faculdade de pertença, duração e local da aprendizagem do Inglês), verificaram-se diferenças previsíveis entre grupos (excepto nas diferenças de género registadas no estudo da PLI).

Embora a literatura aponte sistematicamente para diferenças de género nas capacidades cognitivas, sugerindo que as mulheres têm desempenhos superiores nas tarefas verbais (e.g., Hedges & Nowell, 1995; Lynn, Raine, Venables, Mednick, & Irwing, 2005), esta tendência apenas se verificou ao nível da PLP, tendo os estudantes do sexo masculino revelado, contrariamente ao esperado, um desempenho superior e estatisticamente significativo no teste de aferição da PLI.

O estudo da faculdade de pertença dos alunos, enquanto factor de variabilidade de proficiência linguística, expôs diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de alunos. Os estudantes da FMUC e da FCDEFUC destacaram-se das demais faculdades da UC por apresentarem os valores médios de desempenho na prova de aferição da PLI, mais elevado e mais baixo, respectivamente. O facto do acesso a cada um dos cursos exigir provas de ingresso de natureza distinta e, particularmente, uma nota de candidatura quantitativamente diferente, motivando investimentos desiguais na aprendizagem dos conteúdos de qualquer disciplina do ensino precedente, pode constituir uma explicação plausível para as diferenças encontradas. Já o bom desempenho dos alunos da FDUC, da FPCEUC e da FMUC na prova de aferição da PLP, que contrastou com o desempenho sofrível dos estudantes da FCDEFUC, pode estar relacionado com o treino distinto de competências linguístico-comunicativas que cada um dos programas curriculares dos cursos (Cursos Científico-humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Sociais e Humanas ou de Ciências e Tecnologias vs Curso Tecnológico de Desporto) do Ensino Secundário precedente promove. Perante a explicação anterior, parece paradoxal que os alunos da FLUC, na sua maioria provenientes do Curso Científico-humanístico de Línguas e Literaturas, tenham apresentado um desempenho tão modesto e que esta geração de alunos venha a constituir a futura geração de educadores.

Por seu lado, os sujeitos com 7 ou mais anos de aprendizagem da língua estrangeira em estudo, assim como aqueles que frequentaram aulas de Inglês numa Escola de Línguas, para além das aulas desta disciplina na sua instituição de Ensino Básico e Secundário, manifestaram uma pontuação média de desempenho melhor e estatisticamente significativa na prova de aferição de PLI. Este resultado vem sublinhar a importância de algumas medidas institucionais (como a oferta de cursos livres do Centro de Línguas da FLUC ou a existência de disciplinas de opção, onde se promove

a aprendizagem contextualizada do Inglês, nos diversos cursos da UC) e políticas (e.g., a generalização do ensino de Inglês a todos os anos do 1º Ciclo do Ensino Básico, mencionada anteriormente).

Por fim, a fraca associação linear positiva estatisticamente significativa encontrada entre as variáveis PLI e PLP, indicando que um bom nível de PLI é determinado em 4.4% pelo bom nível de PLP e vice-versa, reforça (subtilmente) as palavras de Pereira (2007) relativamente à facilitação da aprendizagem de novas línguas a partir da consolidação da língua materna.

Na sociedade do séc. XXI, na *era do conhecimento e da tecnologia*, não dominar ferramentas básicas como a sua língua materna e, pelo menos, uma *língua viva* não materna é subaproveitar os recursos educativos disponibilizados pelas instituições de ensino, estar limitado nas possibilidades de aprendizagem e mobilidade e prejudicar o país no seu esforço de concretização das metas estabelecidas pela política do Conselho da Europa (Peixoto, 2007).

Referências bibliografias

- Alarcão, I. (2001). Para uma conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior. In J. Tavares & R. Santiago (Orgs.), *Ensino superior: (In) Sucesso académico* (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Cabral, A., & Tavares, J. (2004). *Métodos de estudo no ensino superior: Um projecto de formação*. Retirado de <http://www2.dce.ua.pt/leies/daes/artigos.html>.
- Coelho, L. (2009). Trânsito religioso: Uma revisão exploratória do fenómeno brasileiro. *Vox Faífa: Revista de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas da Fama*, 1(1), 1-24.
- Coelho, M. (coord.). (2002). *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos: Cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário. Retirado de http://www.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/280/portugues_10_11_12.pdf.
- Comissão Europeia. (2009). Línguas faladas na Europa. Retirado de http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/doc135_pt.htm.
- Czarnecki, K. (2009). How digital storytelling builds 21st century skills. *Library Technology Reports*, 45(7), 15-21.
- European Commission. (2006). *Special Eurobarometer 243: Europeans and their languages*. Retirado de http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc631_en.pdf.
- Fischer, G. (2008). *Diversidade linguística na escola portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Gilpin, R. (2004). *O desafio do capitalismo global: A economia mundial no século XXI* (C. Marques, Trad.). Rio de Janeiro: Record.
- Hedges, L. & Nowell, A. (1995). Sex differences in mental test scores, variability, and numbers of high-scoring individuals. *Science*, 269, 41-45.
- Lynn, R., Raine, T., Venables, P., Mednick, S., & Irwing, P. (2005). Sex differences on the WISC-R in Mauritius. *Intelligence*, 33, 527-533.
- Lipovetsky, G., & Serroy, J. (2010). *A cultura-mundo: Resposta a uma sociedade desorientada* (V. Silva, Trad.). Lisboa: Edições 70.
- McLuhan, M., Fiore, Q., & Agel, J. (2001). *The medium is the message: An inventory of effects*. Hamburgo: Gingko Press. (Trabalho original publicado em 1967).
- Melles, G. (2009). Teaching and evaluation of critical appraisal skills to postgraduate ESL engineering students. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(2), 161-170.
- Ministério da Educação/Gabinete de Avaliação Educacional. (n.d.). *Publicações do PISA*. Retirado de <http://www.gave.min-edu.pt/np3/33.html>.
- Ministério da Educação/Gabinete dos Assuntos Europeus e Relações Internacionais (Ed.). (2001). *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Ministério da Educação/Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário. (1991). *Organização curricular e programas, ensino básico* (Vol I). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação/Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (n.d.a). *As línguas estrangeiras no currículo*. Retirado de http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguas_estrangeiras/Paginas/LEstrang_curriculo.aspx.
- Ministério da Educação/Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (n.d.b). *Língua Portuguesa*. Retirado de <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/default.aspx>.
- Nico, J. B. (2001). A adaptação do(a) estudante à universidade: Porque não também o contrário. In R. Sousa, E. Sousa, F. Lemos & C. Januário (Orgs), *III Simpósio - Pedagogia na Universidade*, (pp. 55-67). Lisboa: Reitoria da Universidade Técnica de Lisboa.
- Peixoto, P. (2007). A importância estratégica das línguas vivas no sistema educativo. *Ensino Superior*, 25. Retirado de <http://www.snesup.pt/htmls/EEAyZpEZIESdtqBUID.shtml>.
- Pereira, D. (2007, Julho). *A língua materna*. Comunicação apresentada no V Encontro da APEDI, Universidade Católica, Lisboa.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2003). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. (3ª ed. revista e ampliada). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pinheiro, M. (2004). O desenvolvimento da transição para o ensino superior: O princípio depois de um fim. *Aprender*, 29, 9-20.
- Pocinho, M. (2007). Prevenção da iliteracia: processos cognitivos implicados na leitura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(3), 1-14.
- Pocinho, M., & Canavarró, J. (2003, Julho). *Evaluation of a learning strategies program for students with mother tongue learning problems*. Comunicação apresentada na 4th International Association for the Improvement of Mother Tongue Education (IAIMTE) International Conference, Lisboa.

- Porto Editora (2009). *Dicionários PRO de Língua Portuguesa* [CD-ROM]. Porto: Autor.
- Reis, C. (coord.). (2009). *Programas de Português no Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Schütz, R. (2009). *Tendências e propostas para o ensino da língua inglesa*. Retirado de <http://www.sk.com.br/tendencias.ppt>.
- Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st-century learning. *Phi Delta Kappan*, 90(9), 630-635.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- University of Cambridge ESOL Examinations. (2001). *Quick placement tests: Pen and paper pack*. Oxford: Oxford University Press.
- Competências do século XXI, transição para o Ensino Superior e sucesso académico: Estudo do nível de proficiência linguística em Inglês e Português dos estudantes do 1º ano da Universidade de Coimbra.

Abstract

Among "21st-century skills", one of the most ubiquitous terms in the international education debates, the ability to use mother tongue and foreign languages, specifically English, is pointed out as vital to communicate with clearness in a global-village (the borderless and interdependent society of this century). Studies with Portuguese students in higher education have shown shortcomings in linguistic-communicative skills, in their mother tongue and in English, which compromises knowledge access and production, mobility, and academic and professional success. This paper aims to disclose and discuss the data collected with English and Portuguese proficiency tests in a University of Coimbra first-year-student sample, from the academic year 2008/2009, in order to evaluate linguistic proficiency level, the variability of it in relation to some sociodemographic or student profile variables, as well as the relationship between the two levels of language proficiency.

KEY-WORDS: *academic success; higher education; linguistic proficiency; "21st-century skills"; transition*

Résumé

Parmi les "compétences du 21^e siècle", un des termes les plus répandus dans les débats internationales sur l'éducation, le domaine des langues maternelle et étrangères, notamment l'anglais, est reconnu comme étant essentiels à la communication claire dans une village globale (une société sans frontières et interdépendant de ce siècle). Les études avec les élèves dans l'enseignement supérieur portugais ont montré des lacunes dans les compétences linguistiques et de communication, dans leur langue maternelle ainsi qu'en anglais, une situation qui limite l'accès et la production des connaissances, la mobilité et la réussite scolaire et professionnelle. Cet article vise à la divulgation et

la discussion de les niveaux de compétence linguistique en anglais et en portugais des étudiants de première année de l'Université de Coimbra de l'année académique 2007/2008, afin d'évaluer la variabilité de cette variable en fonction de certains caractéristiques sociodémographiques et du profil des étudiants, ainsi que la relation entre les deux niveaux de compétence linguistiques mesurée.

MOTS-CLÉ: *"compétence du 21e siècle"; enseignement supérieur; maîtrise linguistique; réussite scolaire; transition*