

HAUT CONSEIL DE L'EVALUATION DE L'ECOLE

**O ensino
das línguas estrangeiras
como política pública**

François GRIN

Professor da Universidade de Genebra

Director adjunto, SRED

Nº 19

Setembro 2005

RELATÓRIO ENCOMENDADO PELO
HAUT CONSEIL DE L'EVALUATION DE L'ECOLE

Director da publicação Christian FORESTIER

Secretaria geral : 61-65, rue Dutot 75015 - PARIS

Tel : 01 55 55 77 41

hcee@education.gouv.fr

O ensino das línguas estrangeiras como política pública

ÍNDICE

ADVERTÊNCIA 1

SÍNTESE E RECOMENDAÇÕES 2

CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO 6

1.1 Objecto e limites do estudo 6

1.2 Três dimensões chave dos desafios 11

1.3 Estrutura do estudo 13

CAPÍTULO 2 POLÍTICA LINGUÍSTICA, POLÍTICA PÚBLICA E LÍNGUAS ESTRANGEIRAS 16

2.1 O que é a política linguística? 16

2.2 Teorias económicas do valor e das competências linguísticas 20

2.3 Diversidade e optimização 24

2.4 Atribuição e distribuição 26

CAPÍTULO 3 AS TAXAS DE RENDIMENTO DAS COMPÊTENCIAS LINGUÍSTICAS 29

3.1 Aplicação da teoria do capital humano 29

3.2 As taxas de rendimento privadas 30

3.3 As taxas de rendimento sociais 35

3.4 Limites da abordagem e problema de longo prazo 38

CAPÍTULO 4 EMPRESAS E LÍNGUAS ESTRANGEIRAS 43

4.1 Língua e actividade económica nas empresas 43

4.2 Os inquéritos junto das empresas 47

CAPÍTULO 5 A DINÂMICA DAS LÍNGUAS 51

5.1 Por que preocupar-se com a dinâmica das línguas? 51

5.2 Os efeitos de rede e a sua consideração 55

5.3 Comunicação, utilização e maximino 60

5.4 Dinâmica das línguas e gestão da diversidade 63

CAPÍTULO 6 TRÊS CENÁRIOS 70

6.1 O princípio de comparação entre cenários 70

6.2 Os ambientes linguísticos 71

6.3 Os benefícios 73

6.4 As políticas de ensino e os seus custos 79

ADVERTÊNCIA

Este estudo procura desenvolver uma reflexão acerca do ensino das línguas estrangeiras, colocando a tónica sobre aspectos frequentemente negligenciados da questão. Não se trata de pedagogia, de avaliação de acervos ou da organização do sistema educativo; e embora o tema do ensino das línguas estrangeiras num país específico, neste caso a França, seja colocado numa perspectiva europeia, não se trata também de uma comparação entre as modalidades de ensino em diferentes países, de uma análise cultural ou sociolinguística do plurilinguismo na Europa, ou de uma descrição do quadro jurídico e institucional que o envolve. Com efeito, tais trabalhos existem já em quantidade suficiente. O que, em contrapartida, parece sempre faltar, é uma análise dos investimentos a partir da análise das políticas: que línguas estrangeiras ensinar, por que razões, e tendo em conta que contexto? Tais são as perguntas que este estudo aborda, apoiando-se principalmente na economia das línguas e na avaliação das políticas linguísticas.

As perguntas são complexas e o seu tratamento, na medida em que visa demarcar-se das abordagens habituais, apresenta necessariamente um carácter exploratório. Os desafios em causa mereceriam certamente uma investigação mais exaustiva e de mais longa respiração do que a que foi possível realizar no âmbito do breve mandato que me foi confiado pelo Alto Conselho da avaliação escolar. Por conseguinte, convém considerar este relatório como uma primeira abordagem. Ele visa uma avaliação sintética dos investimentos em causa, apoiando-se numa ferramenta teórica que, em parte, está sempre em desenvolvimento; e nalguns números coligidos para a ocasião e que não têm outra ambição senão a de mostrar ordens de grandeza. Espero contudo que esta investigação possa contribuir de forma útil para alargar a reflexão sobre desafios cuja importância económica, política e cultural não deveriam ser subestimados.

Embora este estudo seja fruto de um trabalho individual, beneficiou da troca de impressões com vários colegas acerca da questão das línguas na Europa e dos problemas de eficácia e equidade que se levantam. Como este estudo se apoia numa reflexão que vem de longe, foram também as discussões e trocas de informação ao longo dos anos que a alimentaram. Tenho, por conseguinte, de assinalar aqui a minha dívida intelectual para com estes colegas, nomeadamente Philippe van Parijs e François Vaillancourt. Agradeço além disso a este último, bem como a Gilles Falquet, pelos seus muito úteis comentários e sugestões a propósito do capítulo 6. Vários colegas

comunicaram-me observações importantes ou assinalaram referências interessantes, e exprimo aqui a minha gratidão a Detlev Blanke e Robert Phillipson. Por último, agradeço a Michele Gazzola e Julien Chevillard pelo seu apoio na investigação, tão preciosa quanto eficaz.

FG, Genebra, 12 de Setembro de 2005

SÍNTESE E RECOMENDAÇÕES

Este relatório aborda a questão do ensino das línguas estrangeiras como uma forma de política pública. Nesta óptica, este ensino é instrumento de uma política linguística que se situa num nível mais geral. As questões principais não são, por conseguinte, de ordem pedagógica ou organizacional; trata-se antes de saber que línguas estrangeiras ensinar, e quais as razões. Afasta-se por conseguinte aqui das diligências habituais sobre o tema, sejam elas baseadas em considerações pedagógicas, jurídicas, políticas, históricas ou sociolinguísticas. A aplicação de uma abordagem integrada do tipo "análise de políticas" à questão do ensino das línguas estrangeiras constitui um desenvolvimento novo. O presente estudo tem por conseguinte um carácter exploratório, e as estimativas que projecta, no capítulo 6, são inéditas.

A economia das línguas e a avaliação das políticas linguísticas são os campos de especialização mais directamente relevantes para abordar tais questões. Ao mesmo tempo, a análise deve apoiar-se sobre conceitos desenvolvidos noutras disciplinas, nomeadamente na sociolinguística, no direito e na teoria política normativa. As políticas linguísticas possíveis (com as suas consequências em matéria de ensino das línguas) podem, por conseguinte, ser comparadas em termos de atribuição e de distribuição dos recursos, ou seja, em termos de eficiência e de equidade. É necessário sublinhar que, considerando a omnipresença da língua na actividade humana, a noção de eficiência deve necessariamente ser tomada num sentido lato, tendo em conta não somente valores comerciais, mas também valores não comerciais.

Dada a escassez de dados adequados e (em geral) a dispersão dos quadros de análise, a argumentação em prol do ensino de tal ou tal língua estrangeira limita-se frequentemente aos diferenciais salariais líquidos que advêm do domínio dessa língua. Embora não seja suficiente, uma tal abordagem é relevante como elemento de um exercício de avaliação mais vasto. Os dados que permitem avaliar, através de equações de rendimento, o valor das competências em línguas estrangeiras são contudo extremamente raros, mesmo na Europa. Os dados suíços indicam que as taxas de

rendimento individuais das competências em inglês são muito elevadas, mas que isto é aplicável também ao francês ou ao alemão aprendidos como língua estrangeira. A combinação destes números com as despesas para o ensino destas línguas permite calcular taxas de rendimento sociais. Os dados suíços mostram que estas taxas são igualmente elevadas e ganham vantagem na comparação com o rendimento dos investimentos financeiros. Contudo, tais resultados não são suficientes para orientar uma política de ensino das línguas estrangeiras, não apenas devido ao seu carácter parcial, mas também porque não dizem nada sobre a evolução futura dessas taxas de rendimento. De facto, é plausível que as taxas de rendimento das competências em inglês se desgastem à medida que estas competências se banalizem.

As informações disponíveis acerca das modalidades de valorização, nas empresas, das competências em línguas estrangeiras, são relativamente pouco numerosas e são sobretudo muito vagas; isto provém sem dúvida do facto de que na ausência de um quadro analítico de referência, os inquéritos de campo recolhem informações sem um objectivo bem definido. Actualmente, mesmo que certos números forneçam contributos de informação úteis sobre o uso ou a valorização das competências linguísticas nas empresas, isso não permite definir os objectivos e as prioridades de uma política de ensino das línguas estrangeiras.

A análise não se pode contentar em procurar determinar estes objectivos e estas prioridades a partir de uma situação dada, porque as orientações de política educativa contribuem para alterar o quadro no qual as diferentes línguas estrangeiras se revelam mais ou menos úteis. Por conseguinte, não é possível tratar legitimamente a questão e emitir recomendações sem abordar o difícil tema da dinâmica das línguas. Embora não exista ainda uma teoria geral da dinâmica das línguas, há, contudo, dados importantes na literatura especializada. No entanto, estes trabalhos são com frequência muito técnicos e abstractos, recorrendo, por exemplo, à teoria dos jogos. Para dar conta dos processos de dinâmica das línguas, pode-se no entanto recorrer a um modelo simples e eficaz que combina duas forças ("a utilização" e o "maximinus")." Este modelo prevê, no contexto europeu actual, uma convergência acelerada para uma hegemonia linguística exercida pelo inglês. Esta evolução, no entanto, revela-se ineficaz em termos de atribuição de recursos, injusta em termos de distribuição dos recursos, perigosa para a diversidade linguística e cultural, e preocupante quanto às suas implicações geopolíticas. É por conseguinte necessário examinar alternativas a tal cenário.

São examinados três cenários: o "tudo em inglês" (cenário 1); o "plurilinguismo"

(cenário 2); e o "esperanto" (cenário 3). Estes três cenários poderiam ser objecto de uma análise muito mais detalhada, e naturalmente serem combinados uns com os outros no âmbito de uma abordagem estratégica à política linguística. A tónica é colocada aqui não nas implicações da aplicação destes cenários, mas na sua comparação em termos de eficiência e de equidade. Tendo em conta a novidade do quadro de análise e a falta de informações adequadas, a estimativa pode ser apenas aproximativa e visa somente fornecer escalas de grandeza; no entanto, pelo que me é dado conhecer, é a primeira vez que se tenta calcular as transferências líquidas de que beneficiam os países anglófonos devido à precedência do inglês, e as economias que são realizáveis no caso da passagem a um outro cenário. É evidente que não é a língua inglesa como tal que está em causa, mas a hegemonia linguística, qualquer que seja o país ou o grupo de países que disso beneficia. Os principais resultados da comparação entre cenários são os seguintes:

1) o Reino Unido ganha, líquidos, no mínimo 10 mil milhões de euros por ano, devido à predominância actual do inglês;

2) se se tiver em conta o efeito multiplicador de certas componentes deste valor, bem como do rendimento dos fundos que os países anglófonos podem investir noutro lugar, devido à posição privilegiada da sua língua, este valor é da ordem dos 17 a 18 mil milhões de euros por ano;

3) este número seria certamente mais elevado se a hegemonia desta língua viesse a ser reforçada por uma prioridade concedida por outros Estados, nomeadamente no âmbito das suas respectivas políticas educativas;

4) este número não tem em conta diferentes efeitos simbólicos (como a vantagem de que gozam os falantes nativos da língua hegemónica em qualquer situação de negociação ou de conflito, que se desenrole na sua língua); contudo, estes efeitos simbólicos têm sem dúvida também repercussões materiais e financeiras;

5) o cenário "multilingue" (que, na prática, pode cobrir formas muito diferentes, das quais uma é analisada aqui) não reduz os custos, mas sim as desigualdades entre falantes; no entanto, tendo em conta as forças da dinâmica das línguas, apresenta um risco evidente de instabilidade, e exige todo um manancial de medidas de acompanhamento para ser viável;

6) o cenário "esperanto" aparece como o mais vantajoso, porque se traduziria, para a França, num ganho líquido de cerca de 5,4 mil milhões de euros por ano e, para a Europa inteira (Reino Unido e Irlanda compreendidos) de cerca de 25 mil milhões de euros anualmente.

As frequentes reacções de rejeição em relação ao esperanto tornam impraticável a aplicação a curto prazo do cenário 3. Pode, em contrapartida, ser recomendado no âmbito de uma estratégia de longo prazo, a instaurar dentro de uma geração. Duas condições são contudo críticas para o seu sucesso: primeiramente, um muito grande esforço de informação, a fim de superar as barreiras que cercam esta língua - e que em geral são baseadas na simples ignorância - e ajudar à evolução das mentalidades; em segundo lugar, uma verdadeira coordenação entre Estados com o propósito da aplicação comum de tal cenário. Oitenta e cinco por cento da população da Europa dos 25 tem nisso um interesse directo e evidente, independentemente dos riscos políticos e culturais que comporta a hegemonia linguística.

A curto e médio prazo, o cenário 2, ou seja o "plurilinguismo", é preferível, apenas porque goza de maior aceitabilidade política. Embora, em termos de custos directos, ele não seja melhor do que a fórmula actual ou o cenário 1 (o "tudo em inglês") reduz, no entanto, consideravelmente, as transferências injustas que o cenário 1 provoca. E mais, é sem dúvida um cenário mais conforme com a ideia de uma Europa a construir sobre a diversidade linguística e cultural, como invoca frequentemente o discurso oficial comunitário. Este cenário 2 comporta, no entanto, riscos de instabilidade e de erosão em favor do inglês, o que constitui um argumento em prol do cenário 3. No entanto, se algumas medidas de acompanhamento puderem garantir a estabilidade a longo prazo de um verdadeiro plurilinguismo, o cenário 2 pode constituir uma estratégia de longo prazo.

1.1- Objecto e limites do estudo

O ensino das línguas estrangeiras constitui uma preocupação essencial de todos os sistemas educativos europeus. O campo das línguas estrangeiras (como campo distinto do das restantes matérias ensinadas nestes sistemas) está a ganhar uma importância e um reconhecimento acrescidos (Beacco e Byram, 2003; de Raasch, 2002; de Haskell, 2002), que se reflecte também nas publicações do programa Eurydice da União Europeia (Comissão europeia, 2000, 2001) e no facto de um recente relatório Eurobarómetro ter sido centrado nas competências em línguas estrangeiras e na aprendizagem destas (INRA, 2001). Tal evolução constitui o aprofundamento de uma tendência já existente há muito tempo em certos países, e enraizada nas condições históricas especiais destes Estados; noutros, corresponde a uma modificação mais profunda que pode interpretar-se como o reflexo de mutações sociais, políticas e culturais em grande escala.

Na medida em que é da competência dos ministérios da educação (ministérios nacionais ou autoridades regionais, ou mesmo locais, de acordo com a estrutura política do Estado considerado), a política de ensino das línguas estrangeiras continua a ser frequentemente e naturalmente marcada pelas preocupações habituais destes ministérios. Para estes, tradicionalmente, a pergunta principal é a de saber como fazer andar a escola o melhor possível. Portanto, a percepção do ensino das línguas estrangeiras incide, sobretudo, na questão da eficiência interna: isto é, fixados os objectivos gerais, procurar determinar as condições que garantam o ensino mais eficaz das línguas estrangeiras, por exemplo, em termos do nível das competências que os alunos desenvolvem nas línguas estrangeiras ensinadas.

Esta preocupação está presente no recente estudo comparativo das competências em inglês dos alunos de oito países europeus (Bone e outros, 2004). Neste estudo, a avaliação das competências através de um teste e da autoavaliação desempenha um papel central. Os alunos foram igualmente convidados a exprimir-se sobre as vantagens que procuram com a aquisição do inglês, o que nos aproxima da problemática das razões que se poderiam ter para investir no ensino desta língua; no entanto, este tema tem no estudo apenas um lugar modesto (Bone e outros, 2004: 90-92) e as perguntas de política geral ("Que línguas aprender? Por que razões? ") não estão lá colocadas." Mais habitualmente, as preocupações dominantes das análises sobre a eficácia do ensino das línguas orientam-se para a identificação dos vários factores, psicolinguísticos, sociolinguísticos ou pedagógicos, que influenciam a aprendizagem dos alunos, a

importância relativa destes factores e a interacção entre si; uma atenção específica é direccionada para os factores que estão sob o controlo das autoridades educativas.

Ora a interrogação sobre as modalidades do ensino das línguas estrangeiras, por mais importante que seja, não basta; e as respostas a esta interrogação, por mais sólidas e mais sofisticadas que sejam, só por si não poderão ser suficientes para orientar uma política de ensino das línguas. Porque bem a montante desta pergunta, aparecem as perguntas «quais?» e «por quê?»: neste caso, que línguas estrangeiras ensinar, e visando que tipos e que níveis de competência, em resposta a que motivações, e visando que utilizações? (Ager, 2001; Baker, 1992; Hornberger, 2003). Estas perguntas pertencem ao que se designa de eficiência externa, na linguagem da economia da educação. Na análise da eficiência externa, os resultados da análise da eficiência interna (em particular as competências adquiridas graças ao sistema de ensino) são tratados como pontos de partida de um outro processo: o da valorização das competências na actividade profissional ou noutra (Grin, 1999a). Em geral, não somente na tradição bem estabelecida da economia da educação, mas também da economia das línguas (Grin, 2003a; Grin et Vaillancourt, 1997), chama-se a atenção para os rendimentos comerciais das competências em línguas estrangeiras, ou seja, para os diferenciais de salário que beneficiam os que dispõem de competências linguísticas de certo nível, em relação aos que não as possuem. Diferentes tipos de rendimentos podem ser calculados: rendimentos privados, sociais, ou fiscais (cf. por exemplo Weber, 2003). Esta forma de avaliação permitiria por conseguinte seleccionar judiciosamente o investimento educativo, e orientar as prioridades das autoridades em matéria de ensino das línguas estrangeiras.

No capítulo 3, retornaremos aos diferentes rendimentos privados e sociais. Contudo, chamamos desde já a atenção para o facto de que esta análise padrão é um tanto insuficiente em relação aos desafios em jogo, e dois pontos merecem ser destacados aqui.

Primeiramente, pelo facto de que a análise se inclina a considerar como único benefício as diferenças salariais, deixa na sombra todo o tipo de benefícios que resultam da competência linguística em línguas estrangeiras, nomeadamente todas as que possam advir do acesso aos produtos culturais que emanam duma esfera linguística, ou mais genericamente do contacto quotidiano com os falantes de alguma língua. Ainda que estes factores intervenham apenas em segundo lugar, após os diferenciais salariais, não considerá-los pode traduzir-se numa visão truncada das motivações, quer se busque

resposta no plano individual quer no plano colectivo. Trata-se do problema conhecido, mas raramente tratado, dos "valores não comerciais" e a importância que convém atribuir-lhes na pesagem das opções que deveriam presidir (num determinado quadro ético e político) a qualquer decisão de política pública.

Em segundo lugar, a passagem do nível individual a nível colectivo (por conseguinte da avaliação das taxas de rendimentos "privadas" às taxas de rendimento "sociais") limita-se à consideração das despesas médias investidas pela sociedade no ensino das línguas estrangeiras, através do sistema de formação. Estas despesas médias são, posteriormente, comparadas com a média dos diferenciais dos salários individuais. O aspecto que importa sublinhar aqui é que o procedimento implícito de agregação de dados deixa passar em silêncio uma característica crucial de qualquer língua, o facto de que o domínio desta permite, a quem o tem, pertencer a uma rede. A "rede" que constitui qualquer comunidade de língua (quer se trate de língua materna ou estrangeira) dá origem a relações complexas entre o comportamento durante a aprendizagem e o valor das competências assim adquiridas. Por outras palavras, o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras são fenómenos praticamente impossíveis de apreender sem ter em conta as exterioridades de rede (ver secção 5.2).

Deste efeito rede decorre uma consequência essencial: o que justifica ensinar tal ou tal língua estrangeira (ou, pelo contrário, não se preocupar com o seu ensino), é um conjunto de considerações que dependem de um contexto social, cultural e geopolítico muito lato. Não se trata aqui de invocar tal ou tal pertinência histórica ou cultural – ainda que tais considerações sejam indispensáveis na definição de uma política – mas de estabelecer uma relação com os valores "não comerciais". Trata-se antes de tomar consciência do facto de que o contexto da política pública é também produto dessa política. A importância desta questão, para o ensino das línguas estrangeiras, deveria ser relevada; no entanto, é negligenciada muito frequentemente, e é impressionante constatar que o ensino das línguas é um domínio no qual decisões importantes são tomadas muitas vezes sem referência à formulação das opções em presença, e menos ainda à sua ponderação (Kaplan e Baldauf, 1997; Phillipson, 2003).

Assim, o Relatório da Comissão do debate nacional sobre o futuro da Escola (Thélot, 2004: 54) recomenda o ensino do que designa "o inglês de comunicação internacional". Pode-se supor que esta recomendação é baseada em argumentos supostamente determinantes – por exemplo, a percepção de que o inglês é socialmente pedido por alunos e pais, ou que a língua inglesa está geopoliticamente na posição

dominante no plano internacional e por conseguinte, é necessário sabê-la. Ora tais argumentos emanam de um contexto e são eles mesmos contingentes, no sentido de que esta premente solicitação social e esta predominância geopolítica não são independentes das escolhas estratégicas operadas pelas autoridades educativas, quer em França quer em qualquer outro lugar. Por conseguinte, a análise destas escolhas não pode passar sem um exame crítico do contexto no qual elas são efectuadas, nem da sua capacidade de modificar esse contexto, o que pode levar a reconsiderar estas mesmas escolhas. Isto exige pôr em destaque as forças que agem na dinâmica das línguas, e a faculdade de conexão em rede, tão característica da língua, apresenta a esse respeito uma importância crucial.

Vê-se bem, por estas diferentes razões, por que é que a avaliação de uma política de ensino das línguas estrangeiras não deverá contentar-se com considerações de eficiência interna – e assim é, mesmo que estas considerações, abandonados os aspectos didácticos, se alarguem a uma reflexão sobre as modalidades organizacionais do sistema e se interroguem também, por exemplo, sobre o funcionamento das aulas e dos estabelecimentos no sistema. É por isso que convém colocar a análise das políticas de ensino das línguas estrangeiras no plano da *política linguística*, e, depois, visitar as questões educativas à luz dela; nesta óptica, a política educativa é um instrumento da política linguística.

Tal é por conseguinte a óptica adoptada neste estudo. Por outras palavras, não se tratará, nas páginas que se seguem, da eficiência interna, por assim dizer. Tenha-se em conta que este item é já objecto de uma literatura teórica considerável (Ellis, 1994; Singleton et Ryan, 2004), de descritivos (Dickson et Cumming, 1996) e estudos empíricos diversos (entre os quais o estudo comparativo de Bonnet e outros, atrás mencionado), os quais apresentam já um importante corpus de resultados; qualquer aprofundamento exigiria quer um trabalho muito minucioso e sem dúvida muito sectorial sobre estes mesmos dados, quer uma nova colheita de dados; uma ou outra estratégia excederia de longe a envergadura do presente relatório. Por conseguinte, nós pouco nos preocuparemos, neste estudo, com o que, em França ou noutro lugar qualquer, se passa nos estabelecimentos ou nas aulas, nos cursos de inglês, de alemão ou de espanhol. Não falaremos nem de didáctica, nem de pedagogia, nem da organização dos sistemas de formação. Embora subsista, indubitavelmente, neste plano, em relação com o ensino das línguas estrangeiras, um número de questões que seria amplamente justificado explorar numa óptica de melhoria da eficiência interna, decidimos, para este

estudo, que nos debruçaríamos sobre as questões de eficiência externa, bem como sobre as condições que determinam essa eficiência externa. Estas questões parecem-nos, pelo menos, tão importantes, embora sejam frequentemente deixadas na sombra ou supostas já reguladas.

A tónica colocada aqui na eficiência externa, e por conseguinte no contexto que pode conduzir as autoridades escolares a definir tal ou tal objectivo de ensino das línguas estrangeiras, levar-nos-á a atribuir uma importância específica ao contexto europeu. No entanto, não se encontrará, nas páginas seguintes, a prescrição do multilinguismo na Europa, quer no próprio sistemas educativo quer nas práticas das instituições europeias. Tais prescrições, frequentemente excelentes, existem já (Assembleia nacional, 2003), assim como considerações políticas (Marí e Strubell, 2002) ou jurídicas (de Witte, 2004; Nic Shuibhne, 2004a) que permitem um juízo sobre estas práticas, e não seria conveniente repeti-las. Mas sobretudo, o tipo de abordagem que desenvolvem não seria suficiente para destacar alguns dos mecanismos que importa ter em conta para formular propostas de política de ensino das línguas estrangeiras, e é precisamente na análise de tais mecanismos que fixaremos toda a atenção.

Renunciar-se-á igualmente, no presente estudo, a qualquer discussão geral sobre as relações entre o plurilinguismo da Europa, a identidade europeia emergente, e os grandes desafios culturais e sociais que lhes estão ligados. A análise destes relatórios é necessária, mas é difícil, e tende às vezes a dissolver-se em generalidades. Além disso, não seria útil dedicar-nos a estes assuntos quando já existe uma literatura considerável acerca deles (Coulmas, 1991; Smith et Wright, 1999; Hagège, 2000; Ammon, 2001; Gubbins et Holt, 2002; Kraus, 2004; etc.).

Por último, convém sublinhar que as páginas que se seguem não constituem um ponto de situação, nem um condensado de diversos trabalhos sobre a eficiência externa do ensino das línguas estrangeiras. Com efeito, que eu saiba, não existem trabalhos publicados que coloquem a questão assim, e procurem formular uma análise geral, assente numa lógica de política pública, das escolhas a fazer em matéria de ensino das línguas estrangeiras, e há poucos investigadores neste domínio. É de resto por esta razão que este relatório não começa pela habitual recensão das obras, mas destaca de imediato diversas dimensões analíticas do problema, reenviando, nas diferentes partes da exposição, à literatura relevante. Ver-se-á que a cada etapa, o relatório se apoia em diferentes campos de especialização (nomeadamente a economia das línguas, a sociolinguística e a teoria política normativa). Fazendo-o, o presente relatório tenta

propor um tratamento integrado do assunto combinando os contributos destes diferentes trabalhos numa óptica inédita. A esse respeito, tem um carácter exploratório que é contudo indispensável por duas razões: primeiramente, para colocar o problema de maneira coerente, indo para além das abordagens demasiado sectoriais que não permitem conceptualizá-lo na sua complexidade; em segundo lugar, para tentar desenvolver algumas propostas realmente argumentadas sobre um tema – a escolha das línguas estrangeiras a ensinar – a propósito do qual muitas coisas são afirmadas no debate político e mediático, mas frequentemente sem grande justificação.

1.2 Três dimensões chave do problema

Os desafios colocados pelo ensino das línguas estrangeiras, que ressaltam de um estudo orientado para o caso específico da França, enquadram-se em três tendências de fundo. Sem estar a procurar discuti-las em detalhe, considero útil enunciá-las aqui, porque favorecem a sequência da análise.

Primeiramente, o ensino das línguas estrangeiras afirma-se como elemento incontornável da formação de cada um. Nos países que se afirmam como multilíngues (por exemplo: Luxemburgo, Suíça, Finlândia), ou nos países cuja língua nacional é uma "pequena" no plano internacional (por exemplo: Dinamarca, Suécia, Noruega, Países Baixos, Malta, República Checa, Estados Bálticos, etc.) esse aspecto é, desde há muito tempo, considerado natural. Trata-se, no entanto, de um fenómeno mais recente em países, como a França, a Alemanha ou a Espanha, cuja língua nacional figura entre as "grandes".

Pode-se ser tentado a atribuir esta evolução à construção europeia, fazendo referência a documentos que emanam da União Europeia, nomeadamente ao Livro Branco (1995) que desenvolve uma visão da Europa como sociedade fundada sobre o conhecimento, ou à estratégia procedente da Declaração de Lisboa (2000), que atribui um papel chave à comunicação e, *ipso facto*, às línguas. Assinalem-se igualmente as numerosas declarações políticas do Parlamento Europeu sobre a importância do plurilinguismo ¹ (Podestà, 2001; Marí et Strubell, 2002; Nic Shuibhne, 2005) ou os documentos de intenção mais orientados, como o Plano de acção da Comissão europeia para o ensino das línguas (Comissão Europeia, 2004).

Contudo, esta repercussão da construção europeia é, com toda a probabilidade, apenas uma causa incidente: descontando o carácter sobretudo simbólico das numerosas

¹ Ver nomeadamente o sítio Internet Europa Diversa: http://www.europadiversa.org/eng/docs_oficiais.html.

declarações neste sentido (Ives, 2004), a chegada à ribalta da questão das línguas estrangeiras é bem antes um efeito da mundialização, ou de uma certa mundialização. Em todo o caso, a questão do ensino das línguas estrangeiras não pode ser negligenciada, nem abandonada na esperança de que ela perca a sua urgência. Bem pelo contrário, há urgência e, como tentei mostrar na secção 1.1, uma abordagem estritamente centrada nas ciências da educação não basta para assinalar este desafio.

Em segundo lugar, o processo de mundialização – do qual é conveniente pensar que é ele que, mais que qualquer outro, altera fundamentalmente a questão do ensino das línguas estrangeiras – está em curso de aceleração. Mas para efectivamente dar conta do fenómeno, é útil distinguir duas facetas. De um lado, há o processo de superfície, ou seja a integração planetária das sociedades, com tudo o que isso significa, como a divulgação ao mundo – talvez mesmo de imposição ao mundo – de certos esquemas culturais, de certos modos de vida, de certas línguas. É em geral este processo que se entende por "mundialização" ou seu equivalente em inglês, "globalisation" (Wolton, 2003). Ao mesmo tempo, pode-se detectar uma transformação de fundo, nomeadamente, o aprofundamento da lógica da modernidade, tendo como resultado final, o processo de individuação e a reivindicação de autonomia pessoal que a marca. Este fenómeno acompanha a mundialização, e é por isso que se pode falar, retomando um neologismo de Rossiaud (1997), em muNdernização (moNdernisation). Portanto, "a aceleração" que é questão aqui tratada tem, com efeito, uma evolução mais profunda que a simples integração das sociedades e a divulgação de certos modelos de consumo à escala planetária. No campo da educação e das línguas estrangeiras, isso implica que qualquer política deve ter em conta, cada vez mais, as motivações individuais e aceitar certas exigências, nomeadamente reconhecer a "autonomia" dos intervenientes nas suas escolhas, quando se trata da aquisição de línguas estrangeiras como elemento de manifestação da sua individualidade e colectividade. Isto é verdadeiro mesmo que os processos de formação das motivações ou os objectivos pessoais continuem a ser eminentemente susceptíveis de manipulação, tanto comercial como ideológica. Esta dupla consideração continua a ser contudo necessária dado que é ela que, tanto quanto qualquer outra consideração, legitimará, no entender dos cidadãos, uma política pública de ensino das línguas.

Em terceiro lugar, as estratégias voluntaristas em relação às línguas (que são claramente da competência da política linguística e, por isso, situadas no plano que consideramos pertinente), e até aqui aplicadas pela França no âmbito da francofonia

(Conselho da língua francesa, 1999; de Favre de Echallens, 2004), estão em reajustamento desde há mais de uma dezena de anos². Como observa Claude Hagège: "apercebemo-nos de que a defesa do francês pela francofonia ou pelo clube francófono, não se limita apenas à defesa do francês, mas a de um modelo ameaçado de provincialização pela difusão mundial do inglês" (Hagège, em Bourdieu e outros, 2001: 57)³. As consequências deste reajustamento devem ser plenamente apuradas e transpostas para a política da França em matéria de ensino das línguas estrangeiras. Mais precisamente, tornou-se claro que a ideia da defesa da língua francesa e a retórica que a cerca não podem mais servir de eixo geral para a articulação de uma política linguística, nem, *a fortiori*, de uma política do ensino das línguas estrangeiras. Actualmente, há consenso acerca de que a defesa do francês não tem sentido e não é realizável se não no âmbito da defesa da diversidade linguística e cultural. Somos conduzidos assim a uma ideia que aparece esboçada na secção 1.1, a saber, que uma política linguística não pode ser senão uma política de gestão da diversidade (Grin, 1999b, 2003b). Este princípio geral manifesta-se igualmente no contexto da francofonia. Um discurso sobre a política de ensino das línguas estrangeiras não terá sentido se não estiver apoiado numa política de gestão da diversidade. A consideração da diversidade como conceito organizador da política linguística tem por conseguinte consequências directas na formulação de uma política de ensino das línguas e na avaliação de diferentes cenários.

1.3 Estrutura do estudo

Tendo em conta as considerações anteriores, o presente estudo organiza-se em redor das noções de diversidade e de política linguística. A exposição, conseqüentemente, é estruturada do seguinte modo.

O capítulo 2 descreve a política linguística como política geral e clarifica o conceito de valor linguístico como critério de decisão no ensino das línguas estrangeiras. Destaca as noções de *atribuição e distribuição de recursos* para a avaliação das políticas educativas a este respeito.

O capítulo 3 incide sobre os estímulos e estratégias individuais em matéria de aquisição de línguas estrangeiras que em princípio justificam, no plano mais

2 Uma das etapas que marcou este momento decisivo foi a "reunião dos quatro Conselhos" (França, Quebec, Comunidade francesa de Bélgica, da Suíça francesa) realizada no Quebec, em Novembro de 1994.

3 Ver também a entrevista de Abdou Diouf, Secretário geral da Organização internacional da francofonia: "Batemo-nos contra uma língua única", no *Le Figaro littéraire*, 18 de Março de 2004, p. 10.

fundamental, as escolhas e prioridades no ensino das línguas. Tenta destacar as motivações dos intervenientes que agem por si mesmos, e apresenta diferentes resultados nas taxas de rendimento "privado/comercial" das competências linguísticas, passando de seguida às taxas de rendimento sociais. Ver-se-á que os dados necessários a este tipo de estimativas são raros, mas que, onde existem, indicam que o inglês apresenta, a título de língua estrangeira, uma forte rentabilidade comercial, seja no plano privado, seja no plano social.

O capítulo 4 aborda a questão das necessidades das empresas em empregados com competências em línguas estrangeiras; em teoria, deveria haver convergência entre as prioridades que se deduzem das escolhas dos agentes individuais, e as que as empresas manifestam; e o exame das formas de utilização e dos processos de valorização das competências em línguas estrangeiras, nas empresas, deveria ser rico de ensinamentos, dado que é lá que se realiza esta famosa criação de valor, pelo menos quanto ao valor comercial. Veremos contudo que as bases empíricas de que se dispõe continuam a ser relativamente frustrantes, por falta de um quadro analítico que permita identificar as questões importantes; quanto às próprias empresas, os resultados disponíveis dos inquéritos indicam que têm em geral uma visão relativamente pouco elaborada das suas necessidades, e frequentemente se contentam com o recurso aos lugares comuns sobre a importância do inglês como "língua de negócios", "língua internacional", etc.

O capítulo 5 é talvez o mais importante deste estudo, porque visa explicar por que é que a lógica do capital humano, de facto bastante simples, é radicalmente insuficiente para orientar uma política de ensino das línguas estrangeiras. Com efeito, qualquer actividade de ensino e de aprendizagem deve ser colocada no contexto da dinâmica das línguas, e é a ela que é consagrado este capítulo. Os mecanismos desta dinâmica são complexos, e não se dispõe neste momento de uma teoria global que dê conta desta dinâmica. Tentaremos no entanto propor, com base em acervos da literatura da economia das línguas e na avaliação das políticas linguísticas, um modelo sintético que permita dar conta das principais forças interventoras, e apreender as consequências demolinguísticas que, tomadas em conta, podem levar a diferentes escolhas de política de ensino das línguas estrangeiras.

O capítulo 6 tem por objectivo aplicar ao caso europeu os conceitos desenvolvidos nos capítulos precedentes. Com efeito, não teria sentido debruçar-nos apenas sobre a política nacional de tal ou tal país sem referência a um quadro internacional. Analisa três cenários e identifica as suas diferentes consequências para os planos atributivos e

distributivos. Isto permitir-nos-á assinalar as oportunidades, mas também os riscos associados aos diferentes cenários, incluindo o que propõe o Relatório da Comissão de debate nacional sobre o futuro da Escola. A comparação entre os cenários mostra que a eventualidade de uma coordenação das políticas de ensino das línguas estrangeiras entre Estados-Membros da União Europeia pode traduzir-se em recomendações que se afastam, por vezes consideravelmente, das que se ouvem frequentemente.

O capítulo 7 tenta tirar da análise conclusões gerais em diferentes planos.

Primeiramente, dedica-se a separar alguns eixos com vista a uma posterior formulação de recomendações para uma política geral de gestão da diversidade e para a política de ensino das línguas estrangeiras que daí decorre. Estas recomendações apresentam um carácter contingente, e uma distinção deve necessariamente ser feita entre diferentes orientações de política de ensino das línguas estrangeiras, opondo, por um lado, o curto e o longo prazo e, por outro lado, as políticas "com" ou "sem" coordenação entre Estados, nomeadamente no plano europeu. Analisa-se as implicações através de duas estratégias, que podem naturalmente ser combinadas numa estratégia mais complexa.

Este relatório deseja por conseguinte equacionar o problema do ensino das línguas estrangeiras começando por separar, entre diferentes cenários possíveis *a priori*, o que é relativamente desejável do que não o é. Se um cenário que parece mais provável aparece como relativamente pouco desejável, a pergunta que evidentemente se deve fazer é então: "é inevitável?". Abordando a política de ensino das línguas estrangeiras sob este ângulo, este relatório propõe-se apresentar uma análise que se demarque das análises habituais e contribua para a primeira orientação geral destas questões. Não se pretende, por conseguinte, formular soluções completas e imediatamente aplicáveis. Contudo, se puder servir para fazer avançar a reflexão acerca do ensino das línguas estrangeiras como política pública, e sobretudo favorecer a tomada de consciência da complexidade dos desafios em causa, terá atingido o seu objectivo principal.

CAPÍTULO 2

POLÍTICA LINGUÍSTICA, POLÍTICA PÚBLICA E LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

2.1 O que é a política linguística?

A "política linguística" ou "o ordenamento linguístico" é o campo de investigação teórico e empírico mais directamente relacionado com as questões que a definição de uma política de ensino de línguas suscita. Começemos por precisar que não fazemos,

nas páginas que se seguem, uma diferença muito nítida entre política e ordenamento linguístico, porque a distinção entre estes dois termos não é estável na literatura⁴. Ainda que a maior parte dos autores de sociolinguística de língua francesa tenda a preferir um dos termos, a distinção entre os dois muda conforme os autores (Maurais, 1987; Calvet, 1987,1996); assinala-se uma preferência quebequiana para "ordenamento", mas não é estrita. Do mesmo modo, a sociolinguística anglófona fala de language policy e de language planning (Jernudd, 1983,2001; Schiffman, 1996; Kaplan et Baldauf, 1997; Ricento, 2006), sem, no entanto, fazer uma distinção clara entre eles⁵. Contudo, no decurso dos últimos anos, os termos «politics» e «policy» estão mais na ordem do dia, sobretudo se estão em questão, como neste estudo, grandes orientações de política pública com a necessária pesagem das alternativas que isso implica. Contudo, ainda que os termos *ordenamento* e *planeamento* pareçam frequentemente ser reservados a questões, por vezes relativamente técnicas, que se relacionam com orientações de carácter mais geral dependentes da política linguística, a distinção não é absoluta⁶.

Talvez não seja inútil recordar aqui o sentido no qual deve ser tomada a palavra "política": corresponde ao mesmo conceito do inglês «policy», em oposição a «politics». Ainda que esta distinção não seja perfeitamente nítida – e se possa mesmo citar alguns contra-exemplos – quando se fala de «politics», trata-se do que se entende genericamente por fazer *política*. Isto remete para a confrontação de interesses e de valores num certo contexto social e institucional. Quando se fala de «policy», em contrapartida, supõe-se que o debate político já definiu finalmente um certo número de princípios, e que a questão é saber que medidas permitirão melhor efectivá-los. É nesta etapa que se põe o problema de pesar os prós e os contras das diferentes opções possíveis, e é a este nível que se situa, para as necessidades deste estudo, a política linguística.

A política linguística resume-se então a uma banal análise custo-benefício (ACB)? Claro que não, na medida em que ACB se refere no geral a projectos cujas consequências são mais precisas do que quando se trata de línguas; em geral, a ACB tradicional satisfaz-se em identificar e contabilizar efeitos directamente mensuráveis, e seguidamente deduzir, para cada cenário em presença, um valor líquido; o cenário a

4 A literatura propõe também o termo de "glotopolítica", raramente empregado e que também não utilizaremos aqui.

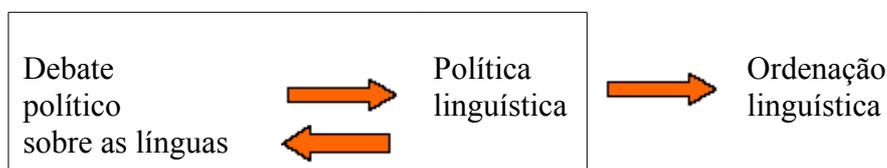
5 Por exemplo, seria quase impossível separar as revistas Language Policy, Current Issues in Language Planning, e Language Problems and Language Planning com base nos temas que abordam.

6 Assim, a Revista de Ordenamento Linguístico, publicada no Quebeque, trata largamente de aspectos políticos e institucionais, que dependem claramente do que chamo aqui "política linguística".

adoptar é então o que apresenta o valor líquido mais elevado (Dunn, 1994). Em política linguística, em contrapartida, não se pode evitar pôr na balança elementos de avaliação muito complexos e dificilmente, ou mesmo praticamente, não quantificáveis: na medida em que a língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas também o veículo de uma cultura, uma história e uma identidade, é evidente que há desafios simbólicos presentes, que podem mesmo ser preponderantes. Isto invalida qualquer abordagem da política linguística em termos de pesagem de vantagens e inconvenientes? Certamente que não, porque a identificação e, na medida do possível, a medida destas vantagens e inconvenientes é uma das condições do debate democrático. Estas vantagens e inconvenientes devem contudo ser tomados no sentido mais lato, para não se reduzirem aos valores ditos "comerciais" (cf. secções 2.2 e 2.3); é igualmente indispensável ter em conta não somente o campo da eficiência, mas também o da justiça, e para isso integrar na análise as consequências distributivas de cada cenário (cf. secção 2.4). Resumidamente, trata-se de uma abordagem de política pública que abre largamente o leque das variáveis tidas em conta na pesagem de cenários concorrentes⁷.

Portanto, a ambição de qualquer análise de política linguística deste tipo (por conseguinte na acepção de «policy analysis») não será de substituir-se ao debate público ou de procurar esterilizar ou neutralizar as dimensões políticas (na acepção de «politics») que acompanham necessariamente a política das línguas. Bem pelo contrário, a função da política linguística tal como foi descrita aqui é estar ao serviço do debate político para iluminar as consequências das escolhas que se fazem. Podem-se situar estes diferentes termos em relação uns aos outros, através do diagrama seguinte:

FIG. 1: POLÍTICA E ORDENAMENTO LINGUÍSTICOS



A literatura faz frequentemente uma distinção, proposta por Kloss (1969), entre o ordenamento do estatuto e o ordenamento do «corpus». Neste último caso, trata-se de intervenção sobre a própria língua: adopção de um alfabeto, reforma ortográfica,

⁷ Este esforço de identificação e de medida das vantagens e dos inconvenientes das opções, às vezes é criticado como "coisificador" ou "reducionista"; censurar é fácil, tanto mais que as críticas deste "reducionismo" não se coíbem de avançar recomendações com base em pesagens pró e contra, nem sempre explícitas. A solução é, por conseguinte, proceder a esta pesagem com máxima coerência e transparência possíveis (Pool, 1991a).

desenvolvimento de neologismos, etc.⁸ Nada disto está em questão neste estudo: partir-se-á do princípio de que mesmo não sendo a língua uma realidade bloqueada, mas evolutiva, não é conveniente intervir neste plano.

Em todo o caso, o trabalho sobre o corpus linguístico raramente é feito para si mesmo; é mais frequentemente um instrumento para intervir sobre o estatuto, que é afinal o tema deste relatório.

A noção de "estatuto" pode ser interpretada de maneiras diferentes.

Historicamente, a literatura punha o estatuto em termos jurídicos (Cooper, 1989): tal ou tal língua é oficial? Se sim, este estatuto de oficialidade vale para todas as funções do Estado ou apenas para algumas de entre elas? Actualmente, o termo de estatuto é tomado, em geral, num sentido mais lato: designa os aspectos não somente jurídicos e institucionais, mas mais abrangentemente políticos, económicos e sociais, da posição de uma língua em relação a outra⁹. Pode-se por conseguinte dizer que a política linguística visa, em última análise, alterar o nosso ambiente linguístico num sentido julgado desejável (Grin, 2003c).

A posição de uma língua em relação a outra depende naturalmente da interacção de agentes extremamente variados: não somente os Estados, mas também as empresas, o sector associativo e, por último, os próprios indivíduos. Portanto, pode-se falar de uma "política linguística" das grandes empresas, que é uma expressão que, por vezes, se encontra na literatura em francês. No entanto, é importante efectivamente distinguir os intervenientes, porque nem todos têm os mesmos objectivos. Assim, é perfeitamente possível que uma empresa tenha uma estratégia linguística (por exemplo, tal empresa multinacional que, mesmo que seja francesa, institui o inglês como língua de comunicação interna) mas se o faz, é numa óptica de rentabilidade económica. Pelo contrário, uma política pública, inclusive quando é aplicada à língua, visa o bem geral. É de resto aí que, de facto, se encontra a sua dificuldade: é em termos das consequências para este bem geral que os diferentes cenários devem ser pesados.

Além disso, o ambiente linguístico apresenta as características clássicas dos bens e serviços colectivos, nomeadamente "a não concorrência no consumo" e "a

⁸ A palavra "corpus" por conseguinte não é utilizada aqui no seu sentido usual em linguística aplicada, onde remete geralmente para um conjunto de observações das realizações da linguagem.

⁹ Esta evolução pode ser interpretada como o reflexo da importância das línguas regionais ou minoritárias, no desenvolvimento da política linguística como disciplina. Por ex., a eficácia da política linguística do catalão e a solidez da investigação que lhe serve de base (Direcció General de Política Lingüística, 1997,1999) apoia-se numa visão integrada do estatuto do catalão em relação ao castelhano; encarna-se no conceito de «normalització», ou "normalização", que Vallverdú (1979) faz remontar a meados dos anos sessenta. Não remete de modo algum para a norma linguística, mas para o facto de que o uso da língua catalã se torna normal, não somente como língua do governo da Generalitat e sua administração, mas também em todos os domínios da vida económica e social.

impossibilidade de exclusão". Estas características aproximam sensivelmente o ambiente linguístico do ambiente natural, e os princípios de política pública que são aplicáveis a este valerão para aquele. Mais precisamente, o livre jogo das forças do mercado, pelas mesmas razões de que não basta para garantir um nível óptimo de "produção" de qualidade ambiental, falhará certamente em garantir o ambiente linguístico que é socialmente mais desejável. Por conseguinte, a intervenção do Estado sobre o ambiente linguístico é necessária, precisamente numa lógica económica. Não entraremos aqui na discussão das formas "de malogro de mercado" que justificam que se trate o ambiente linguístico como uma forma de bem público (Grin, 2003a), mas voltaremos, no capítulo 5, à necessidade da intervenção das colectividades públicas.

Precisemos ainda que este estudo evita deliberadamente qualquer referência ao conceito de "boa política" ou outro aparentado, frequentemente popularizado com o rótulo inglês de "good practice" ou "best practice". O que quer que elas tenham brilhado na literatura que emana de organizações onde se avaliam políticas públicas, como a OCDE ou o OSCE, para mencionar apenas estas, estas expressões remetem frequentemente para um colecção imprecisa de características desejáveis. No fim de contas, todas elas se reduzem à atribuição eficaz e à justa distribuição dos recursos, quer sejam materiais quer simbólicos.

A política linguística pode, por conseguinte, ser definida assim: *"um esforço sistemático, racional e baseado numa análise teórica [que] se situa no plano da sociedade, e que visa resolver os problemas ligados à língua com vista a aumentar o bem-estar. Habitualmente é dirigida pelas autoridades ou seus mandatários e visa uma parte ou a totalidade da população colocada sob a sua jurisdição"*(Grin, 2002: 19).

2.2 Teorias económicas do valor e competências linguísticas

Na maior parte dos debates políticos sobre o ensino das línguas, coloca-se, num momento ou noutro, a questão "do valor da língua". A relação com o ensino das línguas é imediata: quanto mais uma língua tem de "valioso", mais razão há para inscrevê-la no programa; afinal, é muito provavelmente nesta lógica que se inscrevem as recentes recomendações sobre o carácter obrigatório que deveria revestir o ensino do inglês, em França. O conceito de "valor" aplicado à língua deve contudo ser tomado com prudência; para além de que serve com frequência para mascarar, conscientemente ou não, uma certa superficialidade, é utilizado para defender recomendações diametralmente opostas.

A invocação do valor da língua faz-se acompanhar de uma caracterização desta como um "tesouro", uma forma de riqueza, etc; e, naturalmente, esta caracterização pode ser aplicada a qualquer língua. Certamente, estas declarações são apenas figuras de retórica; alguns parecem considerar óbvio o facto de que a língua tem um valor e, em consequência, sustentam como evidente que as línguas têm um valor no sentido económico do termo. Não é necessariamente assim, ou em todo caso não no mesmo sentido para qualquer língua, e o conceito de "valor" de uma língua deve, por conseguinte, ser esclarecido¹⁰.

Não é possível apresentar aqui os conceitos económicos de valor e as suas consequências para o ensino das línguas, e destacaremos apenas diferentes formas de valor. Consideremos primeiro a pergunta do valor na óptica do interveniente individual. Uma distinção, já evocada resumidamente no capítulo precedente, deve ser feita entre valores "comerciais" e "não comerciais". Os valores comerciais são reflectidos nos preços ou num outro indicador deste tipo. Suponhamos, por exemplo, que para um produtor, o facto de falar a língua X facilita a venda de bens ao público de língua X e consequentemente permite alcançar benefícios mais importantes; para tomar outro exemplo, imaginemos um assalariado falante da língua X que, mantendo-se constantes todas as restantes variáveis, ganha mais precisamente porque conhece a língua X. Num caso como no outro, a língua X tem um valor comercial. A estimativa das taxas de rendimento, sobre a qual nos debruçamos na secção 3.2, visa precisamente dar conta deste valor comercial. Contudo, o valor não comercial existe igualmente. Por exemplo, conhecer a língua X dá acesso à cultura da língua X, facilita os contactos sociais com os membros da comunidade de língua X, etc. Este valor geralmente não é reflectido nos preços, mas será percebido pelos indivíduos se os seus gostos o levam a manter contactos com a cultura e as comunidades de língua X. O argumento pode facilmente ser estendido de uma língua específica (X) à diversidade linguística; a diversidade linguística tem um valor não comercial para as pessoas que atribuem valor à diversidade no seu ambiente linguístico, do mesmo modo que atribuem valor a uma certa qualidade do seu ambiente (natural). Não existe, que seja do meu conhecimento, nenhuma estimativa sistemática do valor não comercial das competências em línguas estrangeiras; veremos, no entanto, na secção 3.2, que pistas permitiriam encarar tal estimativa.

O valor comercial ou não comercial da língua X para um dado indivíduo pode

¹⁰ Convém afastar as analogias entre "língua" e "moeda", que são da ordem metafórica e não resistem à análise.

contribuir para explicar o facto de que ele escolha aprender ou não a língua X e que esteja de acordo ou não com que o Estado consagre receitas fiscais ao ensino desta língua. Portanto, é preciso levar mais longe o raciocínio para analisar as escolhas a nível social e para fazer face às questões de orientação da política de ensino das línguas.

Até agora, o valor comercial e o valor não comercial foram tratados a nível "privado". A nível social, a distinção entre "comercial" e "não comercial" continua a ser relevante, mas como o valor social difere do valor privado essa distinção deve ser objecto de uma diligência avaliativa própria. A maior parte dos economistas concorda que os valores sociais podem ser avaliados agregando os valores privados. Mas na medida em que estes valores privados são avaliados com pouca frequência (no caso dos valores comerciais) ou nunca (no caso dos valores não comerciais) rareiam os exercícios de agregação; na ausência, admite-se, geralmente, que essa agregação se resume a uma simples adição. Assim, a soma dos valores comerciais privados, para o conjunto dos indivíduos numa dada sociedade, conduziria ao valor comercial social, enquanto que a soma dos valores não comerciais privados conduziria ao valor não comercial social. O valor da língua X, ou de um ambiente linguístico específico, definido, entre outros aspectos, pela situação da língua X neste ambiente, corresponde por conseguinte à soma do valor comercial social e do valor não comercial social. Se a língua X é uma língua estrangeira que nos interessa apenas como matéria escolar, o princípio continua a ser o mesmo: a soma dos valores privados comerciais, no conjunto dos indivíduos que compõem a sociedade, daria o valor social comercial – e do mesmo modo para o valor não comercial. Esta abordagem é resumida no quadro 1, a seguir.

QUADRO 1: COMPONENTES DO VALOR

	Privado	Social
Comercial	A	C
Não comercial	B	D

Neste quadro, "A" representa o valor comercial privado, "B" o valor não comercial privado, "C" o valor comercial social, e "D" o valor não comercial social. O valor social total VS é por conseguinte igual a C+D. Para uma sociedade que conta N pessoas (1,2, ..., i, ...N) onde o valor comercial individual da língua X ou de um dado ambiente linguístico é v_{ci} , e o valor não comercial é v_{nci} , o valor social total VS é dado:

$$VS = \sum_{i=1}^N vc_i + vnc_i$$

Uma regra simples pode ser deduzida desta maneira de formular as escolhas em matéria de política linguística: a política que deveria ser escolhida e executada, mantendo-se constantes as restantes variáveis, é a que maximiza VS , *menos os custos* correspondentes da política; porque a política adoptada em conformidade com este critério será aquela da qual se pode esperar o bem-estar máximo. Deste princípio geral decorrem certas consequências para o ensino das línguas estrangeiras, e a política correlativa deve obedecer aos mesmos critérios.

Esta diligência oferece um quadro para comparar diferentes cenários e fazer escolhas; por mais imperfeito que ele possa ser, permite, no entanto, clarificar os cenários em presença e o debate público a seu respeito, porque o mais usual é que este exercício não ocorra. Deste ponto de vista, a simples consideração de que existem várias formas de valor não é inútil. Contudo, levanta também diversos problemas conceptuais e práticos.

Primeiramente, a simples adição é um modo de agregação inadequado, como mostra um exemplo simples. Se uma pessoa h aprende a língua X (por exemplo, porque espera deste investimento um lucro monetário), acrescenta-se aos efectivos dos que já falam a língua X . Isso afecta a situação de uma outra pessoa, digamos k , de diferentes maneiras. Suponhamos que k conhece já a língua X . Por um lado, o facto de h ter aprendido a língua X aumenta a *pertinência* da língua X e aumenta, por conseguinte, o valor da competência linguística de k . Ao mesmo tempo, o facto de haver mais uma pessoa no mercado de trabalho que fala a língua X pode amputar a vantagem salarial cujos beneficiantes são os que falam a língua X , e k pode ver a sua situação salarial deteriorar-se. O valor comercial social do ensino da língua X aos que não a falam não pode, por conseguinte, ser calculado fazendo a soma de lucros que cada não falante pode esperar, porque, entre outras coisas, (i) os que falam já a língua podem registar um ganho ou uma perda; (ii) os ganhos potenciais dos que não a falam ainda serão afectados pelo número das pessoas que decidirão aprender a língua. Este fenómeno de rede, assinalado na introdução, desempenhará um papel crucial no capítulo 5.

Em segundo lugar, os elementos do valor não comercial são muito difíceis de identificar de maneira teórica e, igualmente, difíceis de medir de maneira empírica; além disso, serão muito provavelmente afectados também pelo fenómeno “dos efeitos

externos de rede" que acaba de ser descrito.

Em terceiro lugar, uma política pública visa em princípio passar de um ambiente linguístico existente a um outro, supostamente melhor. Comporta vantagens, mas também custos, que são, às vezes, difíceis de identificar e, em todo o caso, difíceis de avaliar, sobretudo se se tiver em conta os custos não comerciais (ou simbólicos), como conviria, em princípio, após consideração dos benefícios não comerciais.

Resumidamente, não é possível, de momento, calcular verdadeiramente o "valor" de uma língua, as "vantagens" (comerciais e não comerciais) que podem ser esperadas de uma política específica, e uma boa parte dos custos associados a qualquer política linguística em geral, ou qualquer política de ensino das línguas estrangeiras em especial. De facto, é raro que os analistas coloquem o problema de modo global, e geralmente inclinam-se para um ou outro aspecto. No conjunto, observa-se que:

- os efeitos de rede são ignorados, essencialmente porque se coloca a hipótese de que alguns são positivos e outros negativos, anulando-se provavelmente uns aos outros; retornaremos a estes efeitos no capítulo 5;
- a tónica é colocada sobre o valor comercial privado, avaliado essencialmente pela relação estatística entre as competências linguísticas e os valores salariais;
- estas avaliações das vantagens comerciais privadas (meios) associadas às competências linguísticas podem ser postas em relação com as despesas públicas médias (por indivíduo) consagradas ao ensino das línguas, a fim de calcular o valor comercial social;
- Os valores não comerciais são omitidos, principalmente porque, com a falta de dados que há, é difícil agir de modo diferente (no entanto, poderiam ser tomados por empréstimo à economia do ambiente certos métodos de avaliação úteis).

2.3 Diversidade e optimização

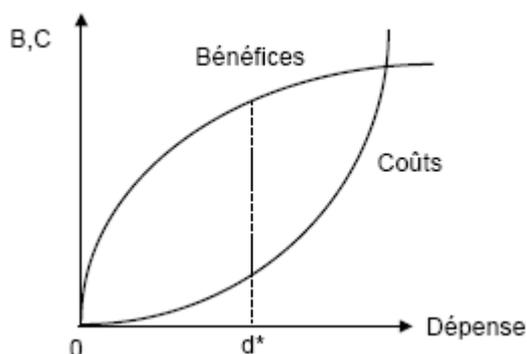
Acabamos de ver que se, em matéria de política linguística, desejamos basear as escolhas numa certa noção de "valor", importa acautelar-nos de metáforas fáceis e analisar o problema de forma a identificar e medir as componentes do valor. Ora este exercício enfrenta dificuldades conceptuais e práticas de uma tal amplitude que uma verdadeira estimativa do valor social de diferentes ambientes linguísticos é inatingível. Isto é aplicável também às escolhas em matéria de política de ensino das línguas estrangeiras. Portanto, que princípios subsistem para guiar uma tal política, mesmo em

termos gerais?

Uma reflexão sobre o valor da *diversidade* é um elemento relevante da avaliação das escolhas em matéria de ensino das línguas estrangeiras, na medida em que esse valor influi na escolha, e pode-se formular a esse respeito um resultado teórico geral concernente ao valor relativo de ambientes linguísticos mais ou menos diversificados. Este resultado faz pensar que a sociedade não tem provavelmente vantagem em deixar a diversidade corromper-se nem, ao invés, favorecer uma diversidade ilimitada. O argumento é o seguinte: a diversidade apresenta vantagens e inconvenientes que, para simplificar, se pode chamar de benefícios e custos, embora não seja redutível apenas a valores monetários, porque os aspectos não comerciais devem ser tomados em consideração.

O ponto de partida geral é a ideia de que uma maior diversidade se traduzirá num aumento das vantagens e dos custos. Mas as vantagens tendem a aumentar a uma taxa decrescente, enquanto que os custos tendem a progredir a uma taxa crescente ¹¹. Nestas condições, as curvas que representam as vantagens e os custos terão geralmente a forma indicada na figura 2, com optimização do nível de diversidade no ponto d^* , que não é igual a zero nem a infinito.

FIG. 2: DIVERSIDADE ÓPTIMA



Embora aparentemente insignificante, o resultado segundo o qual a diversidade

¹¹ Os leitores familiarizados com a teoria económica reconhecerão aí os conceitos de utilidade marginal decrescente no consumo, e de custo marginal crescente na produção.

socialmente óptima é positiva e limitada tem consequências práticas, porque faz supor que a partir de uma dada situação, as medidas que visam preservar ou impor a homogeneidade linguística – ou, noutros termos, "a ausência de diversidade" – são desaconselháveis, porque subestimam as vantagens e sobrestimam os custos da diversidade. Contrariamente, as iniciativas generosas (frequentemente inspirados por preocupações de tipo "direitos do homem") em prol de uma diversidade linguística ilimitada e o estabelecimento de políticas para o reconhecimento integral do conjunto das línguas na sociedade, incluindo as dos grupos de imigrantes, mesmo que eles sejam numericamente pouco importantes, tendem a cair no erro contrário.

Para avaliar aproximadamente as vantagens e os custos, duas abordagens podem ser adoptadas. A primeira consiste simplesmente em confiar no debate político, apresentando nomeadamente um leque de escolhas detalhadas aos eleitores. Em teoria, as preferências expressas pelo voto reflectirão a avaliação pelos eleitores das vantagens e dos custos comerciais e não comerciais e, mesmo se o voto da maioria não oferece solução para o problema dos efeitos externos, em particular dos efeitos externos de rede (como vimos mais acima), o procedimento apresenta pelo menos certas garantias do ponto de vista democrático, mesmo que os resultados de um voto maioritário não possam ser interpretados como a garantia de uma solução "óptima", do ponto de vista da teoria económica.

Contudo, para ter uma ideia mais precisa dos elementos não comerciais do valor em causa, é teoricamente possível (se bem que, pelo que me é dado conhecer, isso não tenha sido ainda tentado) aplicar às escolhas linguísticas os métodos de avaliação utilizados em economia do ambiente (Kahnemann e Knetsch, 1992). No essencial, trata-se de perguntar, no âmbito de um inquérito junto de uma amostra representativa de residentes, quanto estariam dispostos a pagar (por exemplo, sob a forma de impostos suplementares ou numa percentagem da sua actual carga fiscal) para que a sociedade passe do ambiente linguístico actual para um outro que uma determinada política visaria estabelecer. Contrariamente, poder-se-ia também fazer a pergunta de saber quanto estariam dispostos a pagar para uma política cujo objectivo seria evitar uma mudança do seu ambiente linguístico, julgada pouco desejável. Um exemplo de política que corresponde à primeira situação seria um crescimento em massa do nível médio das competências em línguas estrangeiras na população (vantagem), graças a uma generalização das classes bilingues no sistema de educação. Um exemplo de política que corresponde à segunda situação seria um aumento da ajuda em prol de uma língua

ameaçada, cujo declínio tornar-se-ia irremediável na ausência de tal política¹².

2.4 Atribuição e distribuição

Até agora, os únicos critérios que discutimos para a avaliação de uma política linguística em geral, ou de uma política de ensino das línguas estrangeiras como parte integrante de tal política, incidiam na eficiência e na problemática de atribuição de recursos. Contudo, a eficiência não é tudo, e qualquer política pública deve também ser avaliada pela justiça. Com efeito, uma política pública gera necessariamente uma redistribuição dos recursos, e põe os agentes no papel de vencedores ou de perdedores; e mesmo quando houvesse apenas vencedores, existiria sempre um desvio entre grandes e pequenos vencedores.

O impacto distributivo da política pública é frequentemente negligenciado, e isto observa-se igualmente no caso das políticas que dizem respeito às línguas. Esta omissão é, neste caso, tanto mais provável, que a espécie de redistribuição (material ou simbólica) oriunda das políticas linguísticas ou das políticas de instrução de línguas só se torna evidente se nos desviarmos dos métodos habituais de medir a equidade. Na avaliação dos sistemas educativos, afere-se em geral a justiça em termos de distribuição dos recursos entre intervenientes ou grupos de intervenientes categorizados de acordo com tal ou tal indicador de estatuto socioeconómico (rendimento, categoria socioprofissional, etc.). Mas esta categorização não é necessariamente a mais relevante aqui. Com efeito, a política linguística (bem como a política de ensino das línguas) redistribui os recursos em função dos atributos linguísticos dos intervenientes.

Contrariamente à religião, a língua não é privatizável, porque o Estado serve-se necessariamente da língua no exercício do poder e no funcionamento da administração (Kymlicka et Grin, 2003). Assim, quando um país multilíngue adopta só uma língua oficial (alegando, por exemplo, razões de eficiência no seu funcionamento), exclui necessariamente outras. Esta decisão faz-se necessariamente em detrimento dos falantes destas línguas. Certamente, num Estado onde vivem n comunidades linguísticas, a redução a só uma (digamos: a língua X) do número de línguas oficiais constitui uma economia nos custos de funcionamento do Estado, economia que pode traduzir-se numa carga fiscal menor, da qual beneficiarão todos os residentes. No entanto, é sobre todos aqueles cuja língua não terá sido escolhida como língua oficial que recairá a carga da

¹² Pode-se igualmente apresentar às pessoas interrogadas estimativas do custo global de uma determinada política linguística, e igualmente interrogá-las se consideram este custo aceitável ou não. Isso implica que os custos tenham sido anteriormente calculados, o que não acontece na maioria das vezes.

aprendizagem da língua oficial, da adaptação à norma (externa) que ela constitui, etc. Há, por conseguinte, redistribuição das pessoas cuja língua materna não é X, para as pessoas de que X é a língua materna (Pool, 1991b). *Mutatis mutandis*, dão-se transferências análogas na comunicação internacional, logo que se concede a uma língua um estatuto de hegemonia linguística (Grin, 2004a); este ponto, que reveste uma importância central, será examinado de mais perto nos capítulos 5 e 6.

O carácter mais ou menos aceitável da redistribuição que uma política pública provoca, pode ser medido por critérios mais ou menos exigentes. O menos exigente (mas o mais em voga nos manuais de economia) é o critério dito de Pareto, do nome do economista Vilfredo Pareto (1848-1923). Este critério estipula simplesmente que uma política que redistribui os recursos é aceitável se os vencedores estão em condições de compensar os perdedores. Pool (1991b), Van Parijs (2001) e de Briey e Van Parijs (2002) vão mais longe modelando, no contexto das políticas linguísticas, o montante das compensações a prever, sem que isso garanta que esta redistribuição correctiva seja realizável na prática e que estas compensações sejam efectivamente executadas. Por último, pode-se submeter esta redistribuição a uma exigência ética, ou seja, que não deve implicar, mesmo contra compensações financeiras, constrangimentos incompatíveis com a dignidade humana (Arnsperger e Van Parijs, 2003).

O tema da justiça linguística constitui por conseguinte uma dimensão central deste problema, mas manifestamente ele é ainda pouco considerado no debate público ou no debate político do Parlamento Europeu, mesmo que a Europa constitua um contexto no qual estas perguntas têm uma importância evidente. Quanto à Comissão, quase se poderia supor que procura deliberadamente ocultar a questão, ou que, pelo menos, os comissários não têm uma visão clara sobre o assunto¹³. A possibilidade de uma compensação alarga consideravelmente, em teoria, o campo das políticas possíveis, mas o problema é saber qual é a sua aplicabilidade na prática. Teremos oportunidade de retornar a estas questões nos capítulos 6 e 7.

¹³ Assim, a ex-Comissária do emprego e dos assuntos sociais, Anna Diamantopoulou, que propôs em 2001, numa entrevista concedida ao jornal Kathimerini, que o inglês se tornasse a segunda língua oficial da Grécia (<http://www.hri.org/news/greek/mpab/2001/01-11-18.mpab.html>); sobre as intenções da Comissão Prodi durante este mesmo ano, postas em cheque por uma carta conjunta dos ministros alemães e franceses dos negócios estrangeiros, Joschka Fischer e Hubert Védrine, ver Phillipson (2003: 20).

CAPÍTULO 3

AS TAXAS DE RENDIMENTO DAS COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS

3.1 Aplicação da teoria do capital humano

Quando se fala de ensino das línguas, parece perfeitamente natural, pelo menos em relação a parte da análise das escolhas a efectuar, raciocinar com a ajuda da bem conhecida teoria do capital humano (cf. por ex. Johnes et Johnes, 2004). Recordemos por conseguinte o seu princípio, adaptando-o às línguas estrangeiras:

*a aprendizagem de uma língua é dispendiosa em tempo e em dinheiro, quer do ponto de vista dos aprendizes quer da sociedade;

*as competências linguísticas dos agentes, em contrapartida, permitem-lhes ser mais produtivos: dão por conseguinte origem a benefícios tanto para os indivíduos como para a sociedade;

* por conseguinte, os indivíduos e a sociedade serão tanto mais levados a investir na aquisição das competências em línguas estrangeiras, quanto a relação entre benefícios e custos seja mais elevada em confronto com outros investimentos possíveis.

No entanto, o que parece bastante evidente, quando se trata de competências que podendo ser extremamente exigentes permanecem muito limitadas (digamos, por exemplo, a Contabilidade), não é aplicável às línguas sem alteração de processos.

A razão é que as línguas não são apenas instrumentos, e que, mesmo como instrumentos, são muito polivalentes. Não se utilizam apenas no exercício de uma tarefa precisa no âmbito de uma actividade económica, em sentido restrito; servem também fora deste quadro e para usos extremamente variados. E de resto, a língua não é apenas instrumento de comunicação porque está ligada à identidade. É um ponto no qual os sociolinguistas insistem, com razão. E se a economia das línguas, com a qual se relacionam os trabalhos que aplicam a teoria do capital humano à língua, tratou, historicamente, uma ou outra dimensão, os trabalhos mais recentes (sobretudo depois de Vaillancourt, 1980) tratam os efeitos dos atributos linguísticos dos agentes, considerados ao mesmo tempo como elemento de capital humano e como marcador de identidade.

O aspecto identitário é em geral apreendido pela língua materna ou primeira, enquanto as competências em línguas estrangeiras, ou segundas, são vistas como elementos de capital humano no qual os agentes investem. Falar da língua como capital humano, é por conseguinte pôr de lado a problemática da língua como vector identitário (e, por consequência, toda a literatura sobre *discriminação* baseada na pertença linguística) a fim de privilegiar a língua como investimento; por outras palavras, é concentrar-se apenas nas línguas estrangeiras, sem estar a preocupar-se com o efeito que pode ter a pertença a esta ou àquela comunidade linguística.

Esta diligência é relevante na condição de que as escolhas de investimento efectuadas tenham poucas ou nenhuma consequência para a rentabilidade da língua materna. Ora tal não é o caso a longo prazo, o que obriga a que se diga que a teoria do capital humano pode constituir um guia suficiente para as decisões individuais de aprendizagem das línguas estrangeiras, mas não pode sê-lo para as decisões políticas e colectivas de ensino destas línguas. A teoria do capital humano, por conseguinte, poderá apenas fornecer-nos um esclarecimento útil, mas parcial.

3.2 As taxas de rendimento privadas

O cálculo das taxas de rendimento individuais das competências em línguas estrangeiras pode basear-se nas equações “mincerianas” (do nome do economista Jacob Mincer (1974)), usadas habitualmente na avaliação dos rendimentos da educação. Abordam-se muitas vezes partindo da comparação entre os perfis idade-lucros das pessoas que têm ou que não têm tal ou tal formação. Esta diligência é bem conhecida e abundantemente aplicada (cf. por exemplo Lemelin, 1998; Psacharopoulos e Patrinos, 2004), pelo que dispensa entrar em detalhes¹⁴. No caso da avaliação do valor das competências em línguas estrangeiras, a equação “minceriana” “será aumentada” de, pelo menos, um termo que represente os atributos linguísticos dos indivíduos.

Com base na estimativa da taxa de rendimento de um ano suplementar de formação i como:

$$r_i = \frac{Y_i - Y_{i-1}}{Y_{i-1}}$$

pode-se escrever o ganho após s anos de formação, como:

$$Y_s = Y_0 (1 + r_1) * (1 + r_2) * \dots * (1 + r_s)$$

Entretanto, para valores de r relativamente baixos (o que quer dizer, na prática, inferiores a 10%), pode-se aplicar a transformação:

$$(1 + r) \approx e^r$$

o que permite reformular :

$$Y_s = Y_0 e^{rs}$$

Tomando o logaritmo natural desta equação, obtém-se uma expressão que facilmente se presta à avaliação econométrica:

$$\ln Y_s = \ln(Y_0 e^{rs}) = \ln Y_0 + (\ln e)rs \equiv \ln Y_0 + rs$$

¹⁴ Omitir-se-á por conseguinte aqui qualquer discussão dos aprofundamentos econométricos possíveis, nomeadamente os que têm que ver com o problema clássico da autoselecção, que merece atenção e compreensão em relação à aquisição de competências linguísticas (Chiswick et Miller, 1995). Na medida em que estes aprofundamentos visam considerar o nível das taxas de rendimento tão precisamente quanto possível, não são de primeira importância aqui. Com efeito, um ajustamento de alguns pontos de percentagem não tem impacto na demonstração que este estudo se propõe.

No entanto, nada impede de supor, à partida, que o rendimento depende de outros factores extra formação. Assim, pode-se imediatamente multiplicar a expressão inicial Y_0 por um factor $(1+bu)$ onde u representa o conjunto destes diversos factores, e b um número que permite avaliar o efeito de u no rendimento. Retomando o andamento anterior:

$$\ln Y_s = \ln(Y_0 e^{rs} e^{bu}) = \ln Y_0 + rs + bu$$

Se o termo u simboliza as competências em línguas estrangeiras, pode-se avaliar esta função com ajuda dos habituais quadrados mínimos, e o valor considerado do parâmetro b indicará a taxa de rendimento destas competências (por comparação com o facto de não os ter). A equação avaliada com a ajuda dos habituais quadrados mínimos ficará pois da forma seguinte:

$$\ln Y = \alpha + \beta_1 E + \beta_2 X + \beta_3 X^2 + \beta_4 L + \beta_5 F + \varepsilon$$

onde E representa a educação em anos, X a experiência profissional, igualmente em anos, L os atributos linguísticos dos quais se procura considerar o efeito sobre o rendimento, e F outras variáveis de controlo¹⁵. O parâmetro β_4 será avaliado em pontos de logaritmo, mas uma transformação simples permite transformá-lo em percentagem¹⁶.

As equações deste tipo foram objecto de inúmeras aplicações para amostras de imigrantes, sobretudo nos Estados Unidos (cf. por ex. McManus, 1985,1990; Chiswick, 1978,1991,1999,2002; Chiswick et Miller, 1995). Tendem muito a provar que os imigrantes neste país têm um forte interesse em aprender inglês, ainda que esta tendência seja menos incisiva nos "enclaves linguísticos" (Bloom e Grenier, 1996). Tais resultados não são, naturalmente, surpreendentes; além disso, são de uma pertinência limitada, porque relevam a competência numa língua que é sem dúvida "estrangeira" ou "segunda" para as pessoas em causa (neste caso: os imigrantes de língua espanhola, vietnamita, filipina ou outra), mas não do ponto de vista do ambiente socioeconómico onde evoluem. Com efeito, a língua em questão, o inglês, é a língua dominante dos Estados Unidos – e ainda que este país não tenha uma língua oficial, certos Estados proclamaram o inglês língua oficial (Crawford, 2000). É naturalmente uma questão totalmente diferente saber quanto "rende" o controlo do inglês, alemão, russo ou basco a uma pessoa que resida em França.

¹⁵ Em rigor, como a diligência aplicada não considera a actualização dos lucros, estas estimativas não fornecem taxas de rendimento, mas os diferenciais de rendimento do trabalho, ditos "líquidos" por oposição aos diferenciais brutos que se obteriam calculando simplesmente o rendimento médio das pessoas interrogadas por categoria de competência em línguas estrangeiros.

¹⁶ A expressão em percentagem t é dada por $t=e^{\beta}-1$. Entretanto, para fins práticos, $t \cong \beta \quad \forall \beta \leq 0,1$.

A avaliação das taxas de rendimento das competências em línguas estrangeiras exige dados que incidem ao mesmo tempo sobre o rendimento do trabalho, os níveis de competência, as causas determinantes do rendimento (em princípio, a formação adquirida, a experiência profissional, o sector económico de actividade, a posição hierárquica do emprego, etc.), bem como, naturalmente, sobre diversas outras características socio-demográficas que permitem controlar o efeito de outros factores. Ora tais dados são muito raros. Pelo nosso conhecimento, não existem em França, e os países nos quais tais dados existem são a Austrália, o Canadá (em especial o Quebec), Israel, Luxemburgo e Suíça¹⁷. É contudo o Canadá que dispõe dos resultados mais estruturados, regularmente actualizados com a ajuda dos dados dos sucessivos recenseamentos (Vaillancourt, 1996; Lemay, 2005).

Contudo, a situação canadiana é apenas parcialmente comparável à da França, devido à cooficialidade do inglês e do francês. É por isso que o quadro 2 ilustra as taxas de rendimento privadas da competência em inglês recorrendo aos dados suíços. A curiosidade destes resultados deve-se ao facto de que os dados sobre as competências linguísticas foram objectivados com a ajuda da grelha de autoavaliação do portfolio europeu das línguas. Uma versão *ad hoc* desta grelha foi desenvolvida para o inquérito telefónico por meio do qual os dados foram colhidos.

QUADRO 2

DIFERENCIAIS LÍQUIDOS DE RENDIMENTO PARA COMPETÊNCIA EM INGLÊS PERCENTAGENS, SUIÇA, 1995-1996

	Homens (n=1141)	Mulheres (n=803)
Constante	1505.96	1308.79
Nível de formação (anos)	4.45	5.83
Experiência (anos)	5.90	n.s.
(Experiência) 2	-0.09	n.s.
Muito Bom	24.09	25.19
Bom	18.03	39.52
Elementar	8.93	18.09

¹⁷ Existem também estimativas do valor do controlo do alemão pelos imigrantes não germanófonos na Alemanha (Dustmann, 1994) e a rentabilidade do ucraniano no mercado de trabalho na Ucrânia (Kastoukievitch, 2003).

R2 ajustado

0.360

0.095

Fonte: Grin (2000c) todos os coeficientes assinalados são significativos a nível de 99%;
n.s.: não significativo

Este quadro indica-nos por exemplo que para os homens, um muito bom domínio do inglês dá lugar em média a um diferencial de salário de aproximadamente 24%, em comparação com a ausência total de competências em inglês; este diferencial observa-se a nível de formação e número de anos de experiência. Constata-se, por conseguinte, que a competência em inglês apresenta taxas de rendimento extremamente elevadas. Naturalmente, estes resultados prestam-se a abundantes comentários, mas limitar-nos-emos aqui ao essencial.

1) Os efeitos salariais das competências linguísticas (bem como do ano "marginal" de formação) diminuem quando se inclui na equação o sector económico de actividade e a posição (hierárquica) na profissão¹⁸. Contudo, na medida em que a competência em inglês contribui para determinar o percurso profissional, o facto de um coeficiente elevado se explicar em parte por estes percursos (mais do que pela consideração de tal ou tal causa determinante, observada ou não, do rendimento do trabalho) justifica que se continue a raciocinar com base em tais coeficientes.

2) Mesmo após a normalização do nível de formação e da experiência profissional, a vantagem salarial ligada ao conhecimento do inglês é considerável: para o nível de conhecimento máximo em inglês (nível "muito bom") é de aproximadamente 24% para os homens e 25% para as mulheres, mas mesmo para níveis de conhecimento menos elevados, conhecer ligeiramente o inglês vale mais do que não o conhecer de todo: assim, competências mesmo elementares "valem" cerca de 18% de prémio salarial para as mulheres.

3) Os resultados são também válidos para as mulheres, o que merece ser relevado (nos estudos canadianos, os resultados para as mulheres revelam-se com frequência estatisticamente não significativos).

¹⁸ Os resultados luxemburgueses, onde as competências linguísticas são definidas com menos precisão, mas onde aspectos muito detalhados da actividade profissional são tidos em conta na avaliação, indicam uma vantagem salarial de aproximadamente 2,5% a 3% para cada ponto de competência em inglês, numa escala de 1 para 9 (Klein, 2004). Por conseguinte, a competência máxima em inglês, em oposição à ausência total de competências nesta língua, daria lugar, em média, a um diferencial de rendimento de aproximadamente 22,5% a 30%, o que releva os nossos próprios resultados.

4) A progressão dos diferenciais é não-monótona no caso das mulheres. Isso deve-se sem dúvida, em larga medida, ao facto de as mulheres trabalharem, mais frequentemente do que os homens, a tempo parcial, e que o tempo parcial talvez não seja independente do nível de conhecimento do inglês.

5) Mesmo quando se fazem os cálculos com base nos rendimentos expressos em equivalentes de tempo completo, esta não-monotonia permanece, o que leva a pensar que existem outros efeitos, em particular que as competências linguísticas das mulheres são recompensadas não tanto porque estas competências são utilizadas no mercado de trabalho, mas porque funcionam como um "sinal" para o empregador.

Uma análise mais exaustiva confirma a solidez econométrica destes resultados (Grin, 1999a); mas mostra também que a realidade é muito mais complexa do que dão a pensar estes simples números. Primeiramente, existem diferenças importantes entre as regiões linguísticas. Uma análise realizada para as três regiões em separado (de língua alemã, de língua francesa e de língua italiana) indica que as taxas de rendimento do conhecimento do inglês são muito mais elevadas na Suíça alemã. Na Suíça de língua francesa, em contrapartida, o conhecimento do alemão como língua segunda é ligeiramente mais bem remunerado do que o conhecimento do inglês. Em segundo lugar, pode-se mostrar que a rentabilidade depende do sector: em certos sectores económicos (em geral, os que estão voltados para o comércio internacional), o inglês é muito apreciado; noutros sectores, as taxas de rendimento são fracas.

Note-se que, em geral, a avaliação das taxas de rendimento privadas das competências linguísticas faz abstracção dos custos de aprendizagem. Com efeito, os custos directos suportados pelo indivíduo que recebe o ensino são de duas ordens: por um lado, as despesas directas em livros, cursos, etc. e, por outro lado, os custos ditos indirectos, ou lucro sacrificado. Os custos directos podem ser omitidos pelas razões seguintes. Na maior parte dos países, quando a educação é assegurada pelo sector público e as línguas ensinadas no âmbito do sistema educativo, as despesas directas dos estudantes nos termos do material escolar, embora não nulas, são relativamente pouco importantes e podem ser ignoradas (se forem tidas em conta, não se traduzem numa diferença essencial nas taxas de rendimento consideradas). Com respeito aos lucros sacrificados, tendem a ser iguais a zero para os estudantes que não atingiram a idade activa legal (porque não seriam autorizados a vender, no mercado de trabalho, o tempo que não passaram na escola); além disso, mesmo para além da idade mínima legal para o exercício de uma actividade remunerada, seria quase impossível negociar um salário

para o tempo expressamente subtraído aos cursos de língua repartidos pelo horário semanal.

As despesas individuais comportam também outros elementos, como propinas para os cursos da noite no âmbito da formação dos adultos. Em geral, no entanto, a formação dos adultos ou a formação permanente releva de uma decisão de ordem individual, e não de uma decisão do Estado, e não faz por conseguinte parte dos custos da política pública de educação. Não é conveniente por conseguinte incluí-los na avaliação das taxas de rendimento privadas de competências, enquanto continuarem a ser, para a maior parte da população, adquiridas através do sistema de educação público.

3.3 As taxas sociais de rendimento

As taxas sociais de rendimento transpõem o cálculo do indivíduo para a sociedade. Servem-se em princípio de valores médios, por um lado para os benefícios e por outro para os custos, subentendendo-se que se trata de custos comprometidos pelas colectividades públicas para o ensino das línguas estrangeiras.

A avaliação destes custos levanta diversas dificuldades: os dados acerca desta parte do conjunto das despesas de educação são quase sempre inexistentes ou pelo menos extremamente raros, porque as práticas contabilísticas actuais, no domínio do ensino, estão ainda distantes da contabilidade analítica e, por conseguinte, não fornecem números sobre as despesas por *especialidade*.

Os custos de programas escolares particulares, caracterizados pelo uso de uma língua específica como língua de ensino foram, por vezes, considerados (por ex. Patrinos e Velez, 1996); o único exemplo, que conheço, de avaliações deste tipo, expressamente derivadas das despesas globais, encontra-se num estudo sobre o ensino das línguas na Suíça (Grin et Sfreddo, 1997). De acordo com este estudo, as despesas totais por estudante e por ano para o ensino do conjunto das línguas segundas é de 1.500 francos suíços (cerca de 1 000 €). Muito esquematicamente, pode-se dizer que, em média, 10% das despesas totais de educação são consagrados ao ensino das línguas segundas. Estes números não se referem ao ensino pós-secundário. Podem, no entanto, ser utilizados como referência, tendo em conta o facto de dizerem respeito a um sistema de educação no qual, à época em que os dados foram colhidos, os estudantes dos «ciclos curtos» aprendiam geralmente uma língua estrangeira durante três anos, enquanto que os dos «ciclos longos» aprendiam uma língua estrangeira durante sete anos e outra

durante quatro¹⁹. Este número de 10% não é provavelmente muito diferente daquilo que se pode observar nos outros países europeus, de modo que um intervalo de 5 a 15% das despesas de educação totais pode ser considerado como uma aproximação aceitável *a priori* das despesas públicas consagradas ao ensino das línguas estrangeiras nestes países; ver-se-á de resto, no capítulo 6, que esta taxa corresponde bem à situação francesa²⁰.

A avaliação das taxas de rendimento sociais tem em conta geralmente a dimensão temporal e essas taxas, nestas condições, merecem certamente ser qualificadas de "taxas de rendimento". As técnicas necessárias, no entanto, são mais complexas que as utilizadas para considerar os diferenciais líquidos de lucros (privados) e não serão apresentadas aqui. A lógica geral do modelo é a seguinte (para uma explicação detalhada, ver Grin, 1999a, cap. 9):

- * são considerados dois perfis distintos de lucros por idade, para as pessoas "unilingues" e "bilingues", respectivamente;
- * são considerados os números respectivos para o rendimento do trabalho durante cada período;
- *a diferença entre os dois perfis durante cada período é obtida deduzindo os números mais baixos dos números mais elevados;

- *se a diferença assim obtida corresponde (como pode ser o caso em função da natureza dos dados utilizados) aos lucros mensais subjacentes, estes serão multiplicados por doze para se obter os montantes anuais;
- * é estabelecida uma hipótese relativa ao momento no qual as estimativas são estabelecidas - em geral, no início da vida activa de um agente;
- *os diferenciais de lucros futuros, considerados para um agente tipo, são actualizados a partir deste momento específico no tempo;
- *os números relativos às despesas *per capita* consagradas à aprendizagem da língua em causa são tidos seguidamente em conta nos cálculos;
- *os diferenciais de lucros, por um lado, e as despesas *per capita*, por outro, são

19 Desde a época em que estas avaliações foram realizadas (dados de 1993-94), diferentes reformas escolares nos sistemas cantonais de educação da Confederação suíça traduziram-se na introdução de um ensino mais precoce das línguas segundas (línguas nacionais da Suíça e o inglês); cf. Grin e Korth (2005).

20 Esta estimativa, contudo não poderia ser aplicada a países anglófonos como os Estados Unidos ou o Reino Unido, cuja negligência em relação ao ensino das línguas segundas é notória (Baker, 2002; ver também "Britain's language GAP: Oh lá lá!", *The Economist*, 7 de Agosto de 2004, p. 24) ; retornaremos a esta questão na secção 6.2.

introduzidos numa equação que representa os perfis idade-lucros;

*a taxa de actualização que anula o valor actual líquido (VAL) do investimento em línguas estrangeiras (ou seja, o termo à esquerda da equação) representa a taxa de rendimento social do ensino da língua em causa, tendo em conta os diferenciais de lucros considerados e as despesas de ensino;

Os resultados para a Suíça indicam que as taxas sociais de rendimento do ensino de línguas segundas (inglês, alemão ou francês) variam, de acordo com a língua alvo e a região linguística, de 4% a 14%. No que se refere mais especificamente ao ensino do inglês na Suíça francófona, as taxas sociais de rendimento escalonam-se de 5% a 9% para os homens e de 9% a 13% para as mulheres; pode-se ir mais longe na diferenciação dos resultados procedendo a avaliações simultâneas para os rendimentos declarados e para os rendimentos equivalentes a tempo inteiro. Em qualquer caso, é uma rentabilidade que tem vantagem em comparação com a taxa de rendimento médio do capital financeiro. O ensino de línguas estrangeiras aparece por conseguinte, para a sociedade, como um investimento muito rentável – independentemente das razões políticas e culturais que possam ter conduzido à aprendizagem dessas línguas.

Embora seja pouco provável que os números sejam muito diferentes noutra país europeu, seria arriscado procurar generalizar directamente a partir do exemplo suíço. Para conhecer as taxas de rendimento do investimento público no ensino das línguas nos outros países, é indispensável reunir dados idóneos, os quais, pelo que me é dado conhecer, não estão disponíveis em França. Não restam dúvidas que é a partir de estimativas deste tipo, conjugadas com uma visão relativamente estreita da lógica do capital humano, que se recomenda o ensino obrigatório do inglês para todos. No entanto, como se verá na secção seguinte e, sobretudo, no capítulo 5, nada garante que isso seja suficiente para fundamentar uma política adequada de ensino das línguas estrangeiras.

3.4 Limites da abordagem e problema de longo prazo

Independentemente das limitações que apresentam as hipóteses do modelo teórico e da sua verificação empírica, bem como a fiabilidade dos dados com os quais as avaliações são efectuadas, dois tipos de restrições devem assinalar-se quanto às possibilidades de interpretação dos resultados.

Primeiramente, já o disse, trata-se aqui apenas de rendimentos "comerciais", que omitem os benefícios que o controlo de línguas estrangeiras pode proporcionar fora da

participação no mercado de trabalho. Não há dúvida que estas motivações também existem. Há nomeadamente a satisfação que os indivíduos tiram de um acesso directo à sociedade e à cultura associados à língua X que fizeram o esforço de aprender. Por conseguinte, é lógico considerar que estes valores não comerciais são tidos em conta pelos indivíduos nas suas próprias decisões de aprendizagem, e que deveriam sê-lo ao nível das escolhas de política de ensino das línguas.

No entanto, a existência deste tipo de valor (e, por conseguinte, da motivação que suscita) é apenas suposta genericamente, ou admitida como uma evidência. Que eu saiba, nunca foi avaliada. Mas é sem dúvida possível fazê-lo, recorrendo nomeadamente à metodologia, bem desenvolvida em economia do ambiente, dos "prémios hedonistas" e da avaliação contingente (Rosen, 1974; Kahnemann et Knetsch, 1992).

Contudo, não avançarei mais nesta discussão. Para a sequência da exposição, contentar-nos-emos com as duas hipóteses seguintes: primeiramente, que os valores não comerciais se acrescentam aos valores comerciais, e que as taxas de rendimentos comerciais²¹ devem ser multiplicadas por um termo $(1+k)$, onde $k \geq 0$; em segundo lugar, que o valor de k é tanto mais elevado quanto mais a taxa de rendimento comercial seja fraca. Por outras palavras, se a taxa de rendimento comercial é elevada, o suplemento de valor que provém dos efeitos não comerciais será fraco, não em absoluto, mas relativamente ao valor comercial; contrariamente, se a taxa de rendimento comercial é fraca, o suplemento de valor que provém dos efeitos não comerciais tenderá a ser elevado, não necessariamente em absoluto, mas relativamente ao valor comercial. Resta pois uma forte possibilidade de que a taxa de rendimento total seja mais elevada para as línguas que apresentam de imediato uma elevada taxa de rendimento comercial.

Passemos agora à segunda limitação que agrava a utilização das taxas de rendimentos, comerciais ou não, como base de decisão da política educativa. Uma das limitações congénitas de qualquer análise de eficiência externa baseada nos diferenciais líquidos ou nas taxas de rendimento, é que ela dá-nos uma ideia da rentabilidade de certas competências num dado momento, mas não nos diz nada sobre a sua evolução ulterior; ou melhor, tem apenas uma validade a curto ou a médio prazo. Esta restrição geral vale também para a avaliação das competências em línguas estrangeiras. Assim, a forte rentabilidade do inglês na Suíça, considerada a partir de dados colhidos em 1995-1996, pode muito bem reforçar-se depois; mas isso não permite prever o que ela será

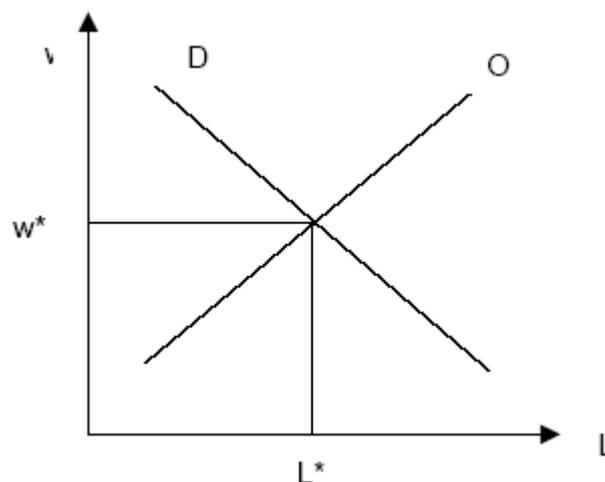
21 Que será necessário então supor como positivas, mesmo se são muito fracas

dentro de dez ou vinte anos, quando entrarão no mercado de trabalho os jovens que actualmente cumprem ou iniciam a sua escolaridade.

É muito difícil fazer a prospecção fora de uma reflexão sobre a dinâmica das línguas, como veremos no capítulo 5. Contudo, pode-se esboçar diferentes cenários e discutir a sua plausibilidade.

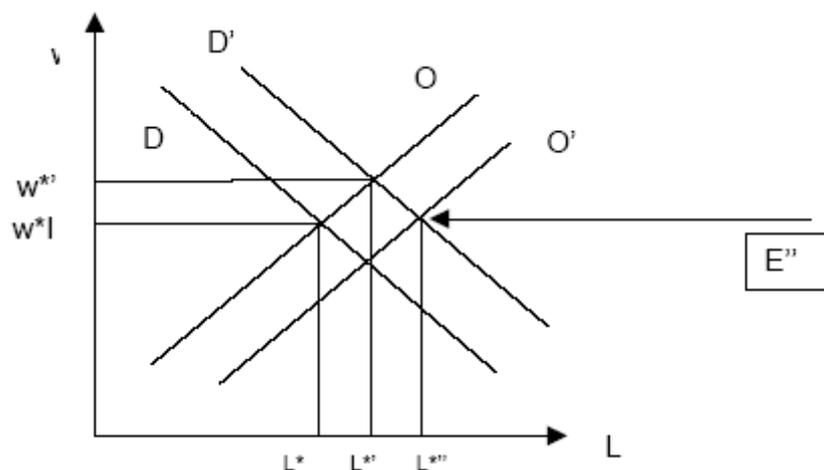
Coloquemo-nos numa óptica de longo prazo e admitamos que por uma razão qualquer, o inglês se tornou uma competência rentável, que dá, aos que o dominam, acesso a diferenciais de salário do tipo daquele que o quadro 2 descreve, na secção 3.2. Esta situação pode ser representada através de um gráfico clássico de mercado de trabalho, onde se coloca, em abcissa, a quantidade de trabalho L (aqui, de trabalho qualificado na acepção de "competente em inglês") e, em ordenada, a taxa de salário W (também se poderia definir como ordenada o diferencial de salário ao qual o domínio do inglês dá acesso). Neste gráfico (Fig. 3), a curva de procura D é normalmente descendente, e a curva de oferta O normalmente ascendente; os valores W^* e L^* marcam os salários e o nível de oferta de emprego no equilíbrio do mercado de trabalho.

FIG. 3 : MERCADO DE TRABALHO COM COMPETÊNCIAS EM INGLÊS



Se os empregadores exigem a uma quantidade crescente dos seus empregados saber inglês, isso traduz-se numa deslocação para a direita da curva D, em direcção a D'. Resultará um aumento da taxa de salário neste mercado de W^* a $W^{*'}$, bem como um crescimento do volume de emprego do “trabalho com competência em inglês”, de L^* a $L^{*'}$. Contudo, os indivíduos, observando que o controlo do inglês é mais bem remunerado, vão aumentar o seu investimento no inglês – quer por sua iniciativa, quer em resultado de medidas da política educativa. Isto vai provocar uma deslocação para a direita da curva de oferta, de O para O'. Resulta um novo crescimento, de $L^{*'}$ para $L^{*''}$, da quantidade de equilíbrio no mercado do "trabalho competente em inglês", mas o efeito sobre a taxa de salário de equilíbrio será ambíguo, como mostra a Fig. 4, onde o novo ponto de equilíbrio E'' pode situar-se acima ou abaixo do ponto de equilíbrio inicial.

FIG. 4: DESLOCAÇÕES DO EQUILÍBRIO



Suponhamos contudo que o diferencial de salário em favor das pessoas que sabem inglês subsiste e que seja bastante importante para justificar a continuação do investimento pelos indivíduos. Além disso, admitir-se-á (sempre sob a hipótese de um mundo onde o inglês se tornou indispensável) que o crescimento do número dos que o dominam reforça a pertinência socioeconómica do conhecimento desta língua e leva os empregadores a exigir sempre, de mais categorias de empregados, saber inglês. De facto, tal parece ser a tendência de algumas empresas francesas, sem que seja sempre

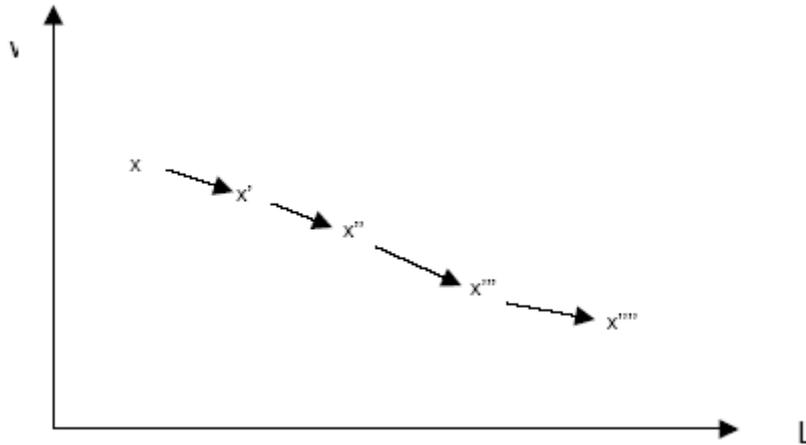
claro se as competências assim exigidas são de facto úteis na actividade profissional²².

Em qualquer caso, pode esperar-se conseqüentemente que as forças do mercado bastem para induzir uma sucessão de deslocações para a direita das curvas de oferta e de procura. Portanto, a pergunta é a seguinte: a longo prazo, é o efeito de oferta ou de procura que será marcante? Se é o efeito de procura que domina, o controlo do inglês dará lugar a diferenciais de salário cada vez mais substanciais, confirmando para esta competência um papel de sésamo para o sucesso profissional e financeiro. Em contrapartida, se é o efeito de oferta que domina, à medida que a competência em inglês se difunde a camadas sempre mais alargadas da população, a rentabilidade do inglês declinará; é o cenário que descreve a Fig. 5 abaixo, onde a série x , x' , x'' , etc. descreve o lugar dos pontos de equilíbrio sucessivos deste mercado (Grin, 1999b).

No caso de tal figura, a aprendizagem resultaria cada vez menos de uma escolha deliberada de investimento, e cada vez mais duma necessidade de participação socioeconómica. Esta evolução é plausível? É sem dúvida impossível dizê-lo por duas razões. Primeiramente, os dados que permitem uma projecção sobre o futuro não existem; em segundo lugar, a forma actual de divulgação do inglês é sem precedentes na história humana, e o paralelo com o latim de há dois milénios, ou com o francês de há dois séculos, é muito pouco convincente porque as condições tecnológicas, sociais e económicas da divulgação do latim e do francês desses tempos não têm qualquer relação com as que incentivam a expansão actual do inglês. No entanto, nada nos proíbe de estabelecermos um paralelo com outra competência que, sendo no início reservada a uma fina franja da sociedade, se estendeu à quase totalidade da população residente dos países desenvolvidos: a capacidade de ler e escrever (sem necessariamente estar a invocar a noção, mais exigente, de literacia; cf. OCDE, 1999). Conquanto se tratasse de uma competência rara e vendável, tornou-se banal, não dispensável, e sobretudo insuficiente para garantir o sucesso profissional e financeiro. É bem possível que se observe, a longo prazo, uma evolução semelhante para qualquer língua cujo controlo se generalize à grande maioria da população, exactamente como sugere a Fig. 5.

FIG. 5: REMUNERAÇÃO DO INGLÊS A LONGO PRAZO

²² Ver por exemplo o dossiê "exige-se Inglês" no caderno "Emprego" do Liberation, de 25 de Novembro de 2002, ou "Do you speak business?" no *L'Express*, 16 de Junho de 2004."



Por conseguinte, seria falso supor que basta incentivar o inglês e esquecer as outras línguas. O sucesso financeiro e profissional dos indivíduos, na medida em que ele depende também da possibilidade de diferenciar as suas competências das de outras pessoas, exigirá sem dúvida da sua parte um investimento na aquisição de outras línguas. É provável que os empregadores estejam prontos para remunerar estas competências: numa economia globalizada onde a concorrência corrói as diferenças de qualidade e de preços entre produtos concorrentes, e onde o vendedor e o comprador são ambos capazes de entender-se em inglês, as competências comunicacionais (essenciais, designadamente, em tudo o que releva do serviço pós-venda) vão ver a sua importância crescer. Com efeito, se o comprador pode escolher entre versões mais ou menos idênticas dum certo produto, a sua preferência recairá sobre o produto que lhe é proposto na sua própria língua. Esta preferência para o consumo "na sua língua" encontra-se nos estudos efectuados no Quebeque e na Catalunha, e é provável que goze de uma validade muito mais ampla²³.

Isto implica que as políticas de ensino das línguas não deveriam ser centradas no inglês como a única primeira língua estrangeira, mas igualmente em outras línguas. Importa sublinhar que esta opinião não assenta em considerações políticas ou culturais, mas sobre perspectivas económicas relativas à evolução provável do valor, no mercado de trabalho, de uma língua segunda.

Esta reflexão assenta num modelo implícito bastante simples da dinâmica das

²³ Assim também o confirmam outros testemunhos, demasiado dispersos contudo para que se possa deduzir um regra geral; ver por ex. Müller (2001) ou Über Grosse (2004).

línguas; retornaremos a este assunto no capítulo 5. Entretanto, contudo, impõe-se estudar o uso das línguas nas empresas.

CAPÍTULO 4

EMPRESAS E LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

4.1 Língua e actividade económica nas empresas

Do ponto de vista da análise económica fundamental, não é indispensável, para

delimitar o valor das competências em línguas estrangeiras, interrogar-se sobre os processos de valorização destas competências nas empresas. Com efeito, é suficiente constatar a existência de diferenciais de rendimento, como se fez no capítulo precedente através da avaliação de equações de rendimento, para deduzir que as empresas têm interesse nestas competências e têm certamente necessidade delas. Primeiramente, percebe-se mal porque ofereceriam um prémio a uma competência que lhes não serve de nada. Em segundo lugar, a teoria microeconómica considera que o salário reflecte a produtividade do trabalho²⁴; por conseguinte, se empregados que sabem uma língua ganham mais que outros empregados, com idêntica competência, mas que não conhecem essa língua, é porque o controlo desta língua contribui para produção.

Esta visão teórica geral explica talvez porque pouco nos debruçámos sobre os mecanismos de valorização das competências linguísticas nas empresas, e este capítulo será o mais curto do estudo. Assinale-se contudo que existem alguns modelos teóricos que se referem explicitamente aos mecanismos de produção ou de distribuição, para explicar a discriminação salarial entre pessoas de língua materna diferente (Lang, 1986), para compreender a diferente dimensão dos mercados para bens linguisticamente diferenciados (Hočevar, 1975), ou para explorar os processos de acasalamento (procurado pela empresa por motivos de produtividade) entre o perfil linguístico do empregado e as exigências linguísticas de certos postos na empresa (Sabourin, 1985)²⁵.

Os trabalhos teóricos disponíveis actualmente, em economia das línguas, sobre a valorização das línguas nas empresas são por conseguinte demasiado parcelares e demasiado dispersos para iluminar verdadeiramente a questão da escolha das línguas estrangeiras a ensinar.

As contribuições procedentes da sociolinguística, que resultam em geral de um trabalho de observação centrado na verificação empírica de análises teóricas das práticas da linguagem em meio profissional multilingue, estão demasiado distantes da temática da valorização económica (e, por conseguinte, da procura de competências em línguas estrangeiras pelas empresas) para ser de grande ajuda (ver por ex. Cigada, Gilardoni et Matthey, 2001).

De resto a teoria microeconómica padrão não permite a análise fina das razões que

24 Mais precisamente, que ele é decalcado em valor de acordo com a produtividade acrescida do trabalho, mais um prémio que dá o "salário por eficiência" e serve para garantir a motivação dos empregados.

25 Existem outras análises da discriminação salarial baseadas na língua, mas na medida em que se baseiam nos processos de selecção e contratação dos candidatos, ou numa intenção deliberada de discriminação, e não numa relação estrutural com a produção e a distribuição bens e serviços, não são relevantes aqui; ver por exemplo. Raynauld e Marion (1972) ou Lavoie (1983).

tornam tal ou tal língua estrangeira rentável, e não fornece bases para orientar os conteúdos dos programas de ensino, eventualmente propondo ofertas adaptadas a diferentes grupos de estudantes. Actualmente, diversas investigações sobre o assunto estão em projecto²⁶, e não obstante o exame deste conjunto de questões ultrapassar, de longe, o campo do presente estudo, pode-se, apesar de tudo, propor um esquema de análise (Fig. 6, abaixo).

A análise deveria começar por uma tipologia dos contextos nos quais a actividade de produção ou de distribuição é intrinsecamente alterada devido à diversidade das línguas em presença. Esta tipologia deve, por sua vez, ser fundada numa certa visão da actividade económica. *A priori*, seremos levados a analisar a influência da diversidade das línguas sobre:

- 1) a comunicação externa com a clientela e os fornecedores;
- 2) a comunicação interna entre trabalhadores directamente implicados na produção, bem como entre a direcção e/ou proprietários por um lado, e trabalhadores por outro lado;
- 3) o leque e as características dos bens e serviços produzidos (diferenciação linguística de um produto não intrinsecamente linguístico; produtos linguísticos).
- 4) a política de pessoal (identificação das necessidades linguísticas da empresa a partir dos processos de tipo 1,2 e 3 esboçados acima; estratégias de recrutamento e/ou (re)colocação dos trabalhadores na empresa em função das suas competências em LE/L2).

Estas diferentes esferas da actividade das empresas estão em relação umas com as outras, dando lugar a processos complexos os quais se pode supor que respondem, pelo menos a longo prazo, a uma lógica de eficácia económica na produção e distribuição dos bens e serviços. Portanto, pode-se igualmente esboçar a natureza dos processos a examinar. É o que propõe a Fig. 6, onde as flechas de cor simbolizam as relações seguintes:

*flechas verdes (claras ou escuras): efeitos directos da diversidade das línguas (atributos linguísticos dos agentes e características linguísticas dos mercados-alvo) sobre os processos económicos ("Que produzir? Como produzir? Como comunicar para fora? ");

*flechas amarelas: efeitos indirectos da diversidade das línguas (atributos

²⁶ Pelo que sei, tais projectos existem actualmente nos planos suíços, europeus e canadianos, no âmbito de diferentes programas.

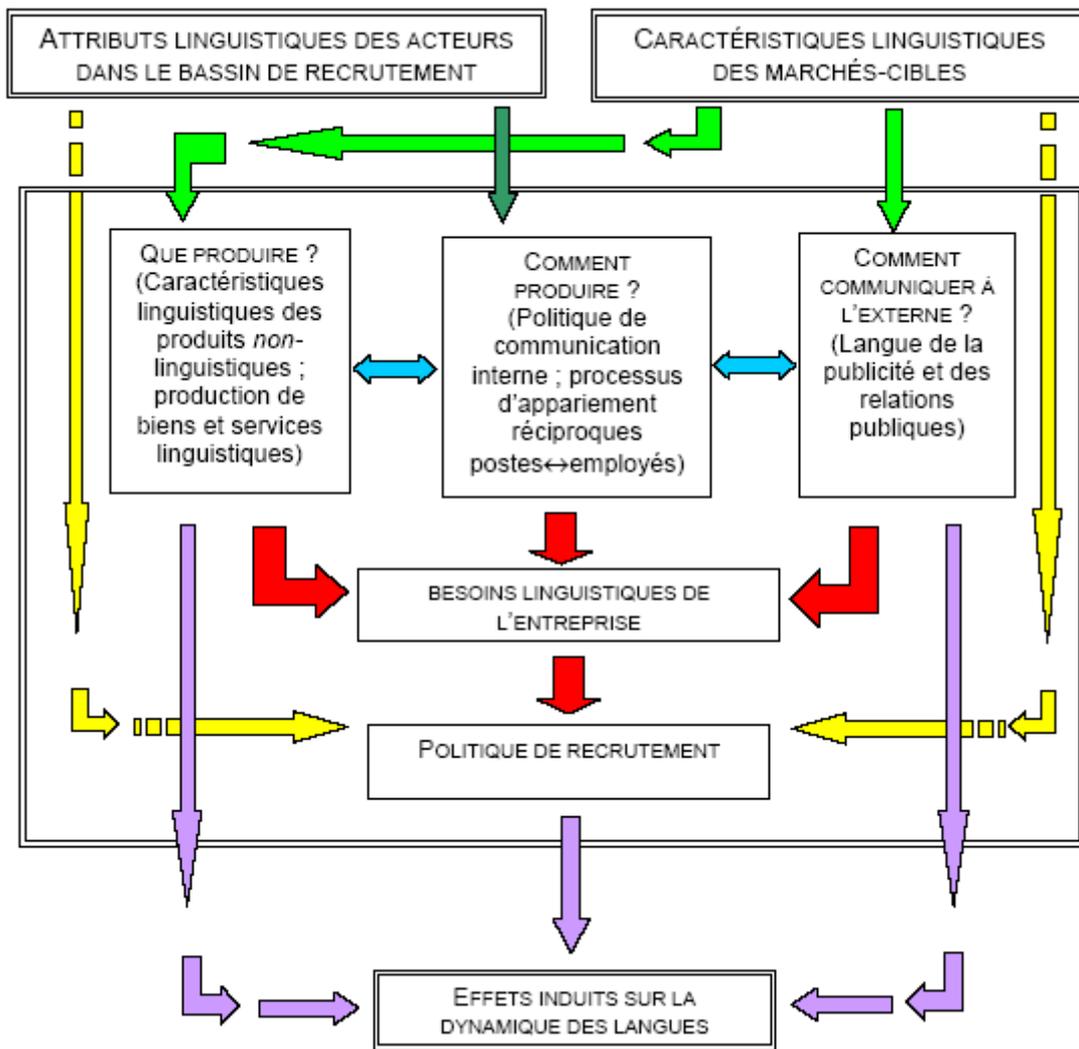
linguísticos dos agentes e características linguísticas dos mercados-alvo) sobre os processos económicos (nomeadamente a política de recrutamento das empresas);

*flechas azuis: interacção dos processos económicos nas empresas ("Que produzir? Como produzir? Como comunicar para fora?");

*flechas vermelhas: efeitos das decisões da empresa, tendo em conta os processos económicos na produção e na distribuição ("Que produzir? Como produzir? Como comunicar para fora? ") sobre as necessidades em pessoal e a sua política de recrutamento."

Além disso, as flechas violetas referem-se à influência que as decisões das empresas (nomeadamente no que concerne às características dos produtos e à comunicação externa) podem exercer sobre a dinâmica das línguas; veremos no capítulo seguinte que isso é uma dimensão central a ter em conta numa política de ensino das línguas estrangeiras.

FIG. 6: UTILIZAÇÃO E VALORIZAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS NAS EMPRESAS



É claro que as bases de dados actualmente disponíveis não permitem de modo nenhum proceder ao exame, e mais ainda à avaliação, das relações postuladas na Fig. 6. Ao mesmo tempo, a necessidade de um exame estruturado é confirmada pelos resultados dos inquéritos empíricos já realizados, inclusive em França. Com efeito, pode-se pensar que os limites destes inquéritos se devem precisamente ao facto de que, por falta de quadro teórico, não se sabia que informação recolher e que questões colocar. Passamos em revista alguns destes resultados na secção seguinte.

4.2 Os inquéritos junto das empresas

Pode-se distinguir duas orientações nos grandes inquéritos junto das empresas que visam esclarecer as suas práticas linguísticas. Primeiramente, existe uma tradição implantada no Quebec (Bouchard, 1993,2002; Vaillancourt, 1993,1996), que se difundiu recentemente na Catalunha, País Basco e País de Gales, nomeadamente (Comissão europeia [DG XXII], s.i.d.). Ela interessa-se pelas relações de força entre uma língua relativamente dominada ou ameaçada (respectivamente o francês, o catalão, o basco e o galês) e uma língua dominante (neste caso, o inglês ou o espanhol).

Esta tradição não é contudo a mais relevante em relação às questões discutidas aqui, onde se trata antes de saber que competências em línguas estrangeiras convém desenvolver, nomeadamente em função das necessidades das empresas. É por isso que convém evocar outra orientação, de origem australiana (Stanley, Ingram e Chittick, 1990; ALLC, 1994; de Stanton e Lee, 1995). Estes trabalhos faziam a pergunta seguinte: para a Austrália, terra de imigração, é rentável favorecer a manutenção das competências dos migrantes nas suas línguas de origem respectivas, tendo em conta o facto destas competências poderem favorecer o acesso a mercados estrangeiros, para bens e serviços propostos por empresas australianas? Estes estudos australianos, no entanto, não fazem sobressair efeitos suficientemente claros. Os líderes de empresa interrogados manifestam, em relação às competências em línguas para além do inglês, um interesse limitado. O exame das ofertas de emprego, de 1980 a 1992, revela contudo um aumento do número de postos para os quais as competências em línguas estrangeiras são necessárias, nomeadamente em japonês e chinês (ALLC, 1994: 114); esta evolução corrobora as expectativas do sector turístico australiano, que previa, à época, um forte crescimento das necessidades de pessoal dotado de competências elevadas em línguas estrangeiras.

É sem dúvida a meio caminho entre estas duas orientações que é necessário situar

os inquéritos recentes, em França e no Quebeque, sobre as necessidades linguísticas das empresas. A junção destas duas tradições é do resto ilustrada pela aposta em paralelo de estudos realizados em diferentes países (Secretariado para a política linguística, 2004; cf. também Cerquiglini, 2004).

Os inquéritos especificamente franceses são assinalados no Relatório 2004 da Delegação geral para a língua francesa e as línguas de França²⁷, onde se pode ler (p. 62) que *“vários estudos foram confiados pela delegação geral para a língua francesa e as línguas da França a equipas de investigadores.” Trata-se do centro de investigação para o estudo e a observação das condições de vida (CREDOC), do laboratório de investigação em gestão da universidade Versailles-Santo Quentin em Yvelines, do observatório da formação, do emprego e dos ofícios da Câmara de comércio e indústria de Paris, dos serviços de estudos da Agência francesa para o desenvolvimento internacional das empresas e do Fórum francófono dos negócios. A Sra. Catherine Tasca redigiu igualmente um relatório sobre este tema em Julho de 2003”*

Estes diferentes inquéritos e as análises feitas são extremamente diferentes na sua metodologia, na sua dimensão de amostra e na sua representatividade. A possibilidade de generalizar as informações recolhidas pode ser considerada como elevada no caso dos estudos com importância efectiva (nomeadamente o do Observatório da Formação, o do Emprego e dos Ofícios; cf. abaixo), mas a sua representatividade não está, apesar de tudo, garantida, porque a participação no inquérito era voluntária. No oposto, o alcance dum outro inquérito (Pigeyre et Crétien, 2003) é extremamente limitado, porque não ultrapassava duas empresas.

Vários dos resultados do estudo realizado pelo OFEM (“as práticas linguísticas das empresas internacionais”²⁸), são directamente relevantes para as questões que nos ocupam aqui. Este inquérito incidia sobre 501 empresas, interrogadas por telefone em Junho de 2003. É rico de dados quantitativos que indicam nomeadamente que o inglês é a principal língua falada pela clientela não francófona (89%), seguido do alemão (44%), do espanhol (36%), do italiano (17%), do árabe (6%), do chinês (4%) e do japonês (4%). O controlo do inglês é uma questão julgada suficientemente importante para que um terço das empresas interrogadas (nomeadamente entre as maiores) tenha organizado ou financiado, durante o ano precedente, formações de inglês. Como cerca de 52% das empresas interrogadas realizam pelo menos 50% do seu volume de negócios junto de

27 Ver http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/rapport/2004/Rapport_au_parlement_2004.doc.

28 Ver <http://www.ofem.ccip.fr/documents/Linguistiques.pdf>.

uma clientela de língua não francesa, as línguas podem constituir uma vantagem essencial para o desenvolvimento e a gestão dos contactos com esta clientela. No total, 51% das empresas afirmam que o inglês é uma vantagem concorrencial forte.

Que eu saiba, no entanto, nenhum dos quatro inquéritos fornece indicação sobre os processos específicos através dos quais as competências em línguas estrangeiras são postas a render e se articulam com os processos verdadeiramente económicos de produção e distribuição dos bens e serviços²⁹ – na lógica esboçada pela Fig. 6, da secção precedente. Continua a ser por conseguinte difícil, a partir destes dois tipos de estudos, passar além da mera constatação e tirar recomendações para uma política de ensino das línguas estrangeiras.

Ao lado dos inquéritos que colocam a tónica sobre as dimensões económicas e comerciais, assinala-se igualmente a existência de trabalhos sobre a compra, pelas empresas, de formações linguísticas (Sabard, 1994) ou a etnografia das práticas linguísticas (Lussier, 2004; Lüdi et Heiniger, 2005). Certos trabalhos apresentam resultados imprevistos, como os de Cremer e Willes (1991, 1994), que mostram que trocas comerciais importantes podem ocorrer com sucesso com base numa comunicação mínima, ou seja, entre parceiros que dispõem de muito pouca bagagem linguística comum; este resultado deve pôr-se em relação com um dos do estudo do OFEM, segundo o qual 76% das empresas interrogadas não constata qualquer barreira linguística para os seus negócios de exportação. Pode-se contudo supor que a frequência de tais situações irá declinar a longo prazo, à medida que a parte relativa dos bens de fraca componente tecnológica se reduz, e que a densidade informativa média aumenta no conjunto dos fluxos comerciais internacionais.

Em conclusão, pode-se por conseguinte dizer que mesmo existindo uma percepção muito lata de que a língua inglesa tem uma forte importância no funcionamento das grandes empresas e que pode contribuir para o seu sucesso, não se sabe muito nesta área. Primeiramente, o efeito duma tal vantagem situa-se, em geral, ao nível das variáveis, como partes de um mercado que não correspondem automaticamente a lucros; em segundo lugar, não se conhecem as causalidades precisas, em termos dos processos de produção e de distribuição, que dão origem a esta vantagem; em terceiro lugar, subsiste uma certa nebulosidade sobre a utilização efectiva e a necessidade verdadeira de tal ou tal competência em língua estrangeira no quotidiano da vida profissional.

²⁹ Assinala-se que o autor destas linhas assistiu à apresentação dos resultados destes quatro estudos aquando de um colóquio organizado, em 23 Junho 2004, na Câmara do Comércio e Indústria de Paris.

CAPÍTULO 5

A DINÂMICA DAS LÍNGUAS

5.1 Por que preocupar-se com a dinâmica das línguas?

A dinâmica das línguas constitui um nível de análise crucial para este estudo. Com efeito, as decisões tomadas em matéria de ensino das línguas estrangeiras nos sistemas educativos participam desta dinâmica: ensinar tal ou tal língua, é contribuir para a sua divulgação e a sua legitimidade cultural, política e social. Em contrapartida, esta divulgação consolida os estímulos do saber, e o processo é reforçado pelo efeito de legitimação³⁰. Num contexto que não pode mais ser estritamente nacional, mas necessariamente europeu ou internacional, é necessário ter em conta o facto de que as decisões tomadas pelos outros Estados são confrontadas com o mesmo problema, e que as suas decisões participam também desta dinâmica e contribuem para influenciá-la. Resumidamente, os critérios de decisão, em política de ensino das línguas estrangeiras, são em função das decisões tomadas por si mesmo e pelos outros, e, portanto, não se saberia tomar decisões sem perceber esta dinâmica.

O termo *dinâmica das línguas* pode referir-se a processos muito diferentes, indo da evolução interna das línguas (por exemplo, a tendência mais ou menos marcada de uma língua em acolher neologismos ou empréstimos linguísticos de outras línguas) à evolução da posição ou da influência de uma língua em relação a outras. Neste estudo, a expressão "dinâmica das línguas" remete para este segundo nível, claramente "macro":

³⁰ É com razão que Bourdieu observa: "Podemos constatar os seguintes factos: que a língua inglesa domina; que nas instâncias europeias se impõe cada vez mais como uma espécie de língua oficial; que os Franceses pendurando-se nos seus privilégios linguísticos, de tipo jurídico, enervam bastante os seus parceiros e correm o risco de obter o contrário do que procuram. No entanto, penso que isso não significa que seja necessário renunciar completamente às cautelas contra uma política que visa ratificar o estado de facto, *porque ter em conta a dominação do inglês para fazer dele uma espécie de língua oficial à escala europeia poderia ter efeitos de aceleração consideráveis*" (Bourdieu, 2001: 45; itálicos meus).

designa por conseguinte os movimentos, em princípio de longa duração, de expansão e declínio das línguas e, por conseguinte, a posição respectiva de cada língua em relação a todas as outras.

A análise da dinâmica das línguas apresenta-se contudo de maneira bastante diferente de acordo com o tipo de língua em questão. Assim, o declínio ou, na inversa, o renascimento das línguas regionais ou minoritárias é objecto de uma literatura considerável que já produziu resultados teóricos e empíricos importantes (cf. em particular Fishman, 1989,1991, 2001; May, 2001; Iannàcaro e Dell' Aquila, 2002); por outras palavras, dispõe-se já dos elementos principais de uma teoria da dinâmica das línguas aplicada às línguas regionais e minoritárias³¹. Pode-se contudo dizer que o problema, nestes casos, é simplificado devido à presença de duas características: primeiramente, a desproporção, nos planos demolinguísticos, sociais, políticos e económicos, do peso respectivo das línguas em presença; em segundo lugar, o pequeno número de parceiros: a língua regional ou minoritária situa-se geralmente em concorrência ou resistência perante uma língua mais importante (o francês, no caso do bretão; o inglês, para o galês; o italiano, para o friulano; o espanhol, para o basco; etc.)³²; a situação é ligeiramente mais complexa para as línguas das minorias nacionais transfronteiriças (por exemplo, as minorias de expressão húngara na Roménia ou na Eslováquia, de língua sueca na Finlândia, alemã na Dinamarca ou Bélgica, etc.).

Em contrapartida, esta simplicidade – relativa – dos processos em causa não se encontra na dinâmica das grandes línguas: o que é que determina a divulgação, em diferentes momentos da história, de certas línguas em detrimento de outras? Que factores (políticos, económicos, tecnológicos, ou outro) estão em causa e como se combinam? O que é que explica que uma tal divulgação opere numa escala regional relativamente limitada (hausa, swahili, tagalog), ou alargada (árabe, francês, espanhol, latim), ou mesmo à escala mundial (inglês)? É conveniente diferenciar estes processos de divulgação conforme atingem apenas certas categorias sociais (as elites, sobretudo europeias, no caso do francês entre o século XVIII e meados do século XX) ou

31 A análise do declínio ou do renascimento das línguas regionais ou minoritárias não tem nenhuma necessidade de analogias biologisantes, como a metáfora da "morte das línguas". Embora certa literatura seja articulada em redor destas analogias – do mesmo modo, de resto, que certos discursos sobre os destinos do latim, do francês, do inglês etc. – as análises úteis, em contrapartida, assentam numa verdadeira teoria (sociológica, económica, ou outra) do agente. O uso, nestes trabalhos, de noções como "sobrevivência", "morte", "renascimento", etc., deve por conseguinte tomar-se como uma liberdade de linguagem.

32 É em referência a estes aspectos contextuais, e particularmente para as línguas ditas "autóctones", que se desenvolveu o paradigma da "ecologia das línguas"; cf. por ex. Mühlhäusler (2000).

diferentes camadas sociais (como se observa no caso do inglês, em especial a partir do último quartel do século XX? Estas perguntas fazem explodir o quadro analítico padrão que opõe as línguas vernáculas (na divulgação local e em uso dentro de uma comunidade) às línguas veiculares (na divulgação alargada, eventualmente internacional e em todo caso intercomunitária)³³.

Este problema de macrodinâmica das "grandes" línguas (em oposição à dinâmica das línguas regionais ou minoritárias) é objecto de abordagens relativamente dispersas em sociolinguística e em linguística aplicada; a maior parte de entre elas, no entanto, não fornece uma explicação geral do fenómeno. A ausência de tal teoria geral é assinalada por alguns autores (Appel e Muysken, 1987). O que se encontra geralmente, são elementos de resposta, muitas vezes meramente descritivos ou demasiado ligados a uma realidade específica para permitir a generalização. Certos autores parecem esperar resolver os problemas analíticos fazendo intervir, sem mais formalidades, os seus próprios julgamentos de valor, e isso sem procurar justificá-los através de uma argumentação baseada no bem público – embora este exercício seja indispensável, se se pretende emitir propostas de política linguística ou de política de ensino das línguas. Uma abordagem completa desta literatura excederia o quadro do presente estudo, mas é útil dizer algumas palavras sobre as obras frequentemente citadas quando se trata da dinâmica das línguas, mais que não seja para nos demarcarmos.

No plano internacional, uma das questões principais é, naturalmente, a da divulgação do inglês. Dois trabalhos, a esse respeito, são citados muito frequentemente: a obra de David Crystal intitulada *English as a Global Language* (Crystal, 1997) e o relatório redigido por David Graddol por incumbência do British Council, *The Future of English?* (Graddol, 1997)³⁴. A análise de Crystal é essencialmente histórica e descritiva, mas no plano causal, é demasiado circular. Com efeito, a sua conclusão mais forte, é que a divulgação do inglês explicar-se-ia pelo facto de que esta língua se encontrou, muitas vezes, "at the right place at the right time" (Crystal, 1997: 110). Uma tal

³³ A diferença de dificuldade conceptual entre o tratamento da dinâmica das línguas regionais ou minoritárias por um lado, e as "grandes" línguas por outro lado, não existe sem recorrer à distinção que a teoria do comércio internacional faz na análise dos fluxos comerciais entre países e, mais genericamente, na análise económica dos mercados. Com efeito, a hipótese da "pequena economia aberta", frequentemente usada em teoria do comércio internacional, coloca-nos imediatamente numa situação relativamente simples, onde o "pequeno" parceiro na troca comercial, devido à sua importância modesta, não tem nenhuma influência sobre as condições do mercado mundial, do mesmo modo um consumidor isolado não tem, num mercado em concorrência perfeita, nenhuma influência sobre o preço de bem que se troca. Em contrapartida, a análise das relações comerciais entre dois "grandes" países coloca novas questões, porque o comportamento de um dos dois parceiros afectará o nível dos preços no mercado mundial. É o mesmo tipo de razão que complexifica a análise da dinâmica das grandes línguas.

³⁴ De notar que Graddol insiste pessoalmente na necessidade do ponto de interrogação neste título.

afirmação, obviamente, faz apenas deslocar a pergunta: o que é que fez com que o inglês se encontrasse regularmente no lugar certo no momento exacto? Por seu lado, Graddol debruçou-se sobre os factores, de carácter frequentemente macroeconómicos, que estão sem dúvida em ligação estrutural com a divulgação de práticas anglófonas fora dos países tradicionalmente de língua inglesa. Contudo daí não advém, de novo, qualquer clarificação sobre a divulgação do inglês, e menos ainda sobre a teoria da dinâmica das línguas³⁵.

No plano francês, muitos estudos frequentemente citados no debate público sobre as línguas, nomeadamente quando se trata de saber que línguas ensinar tendo em conta o contexto europeu coloca a tónica sobre a linguística histórica ou comparada (por ex. Walter, 1994; Hagège, 1992), a linguística aplicada ou a sociolinguística (por ex. Calvet, 1993, 1999, 2002; Hagège, 2000). Estas obras oferecem-nos uma bem-vinda espessura fenomenológica e ajudam frequentemente a destacar tal ou tal aspecto da dinâmica das línguas.

No entanto, estas obras não são suficientes para as necessidades da formulação de uma política de ensino das línguas, no sentido em que esta tarefa foi definida nos capítulos 1 e 2 deste relatório. Primeiramente, estas obras não teorizam sobre a dinâmica das línguas em termos de identificação geral das suas causas possíveis. Por outras palavras, não é possível encontrar nelas dados que expliquem esta dinâmica numa estrutura integrada, nem um exame sistemático da natureza das relações que existem entre os factores cuja interacção se traduz na expansão de certas línguas e no retrocesso de outras. Em consequência, as poucas proposições gerais que se produzem são refutáveis (Pool, 1991a). Além do mais, elas não estabelecem um quadro analítico para uma verdadeira política linguística, porque elas não a apresentam como política pública, e não se esforçam minimamente por identificar, avaliar e comparar os respectivos méritos e desvantagens respectivos de diversos cenários. Por conseguinte, a base sobre a qual são formuladas diversas propostas para o ensino das línguas estrangeiras – em França ou noutra lugar – é inevitavelmente incompleta³⁶.

Existe também em França uma frente de investigação activa sobre o lugar do inglês em relação ao francês (Truchot, 2002). Embora a dinâmica das línguas esteja necessariamente presente neste tipo de trabalhos, como causa ou como consequência, estes inscrevem-se numa perspectiva sociolinguística, com metodologia etnográfica,

35 À hora em que são escritas estas linhas (Abril de 2005), Graddol actualizava o seu relatório, igualmente por proposta do British Council.

36 Certas propostas de Calvet (1993, 2002) são criticadas em Grin (1997, 2005 respectivamente).

visando mostrar como as competências dos agentes (efectivas ou esperadas) são percebidas e valorizadas, nomeadamente na vida profissional, e tirar as consequências sobre a natureza e o nível de competências que é útil que os agentes adquiriram; a interacção entre as estratégias das organizações por um lado, e as representações dos agentes a respeito das línguas, por outro, é frequentemente posta no centro destes estudos. Por conseguinte, as consequências que podem ser tiradas para ajudar à decisão orientam-se principalmente para aspectos, se não pedagógicos, pelo menos voltados para a actividade educativa; estas considerações iluminam, mas não elucidam as questões chave da dinâmica das línguas.

Em resumo, os trabalhos procedentes das ciências da linguagem em sentido lato não nos permitem saber como o ensino das línguas influencia a expansão ou o declínio das línguas, nem como estes processos poderiam ou deveriam influenciar as escolhas políticas em matéria de ensino das línguas estrangeiras.

Recordemos, para terminar, que a literatura relacionada com as ciências da educação propriamente ditas quase não nos informa sobre este ponto – em princípio porque não são essas as suas preocupações principais, as quais incidem antes sobre os aspectos caracterizados mais acima como *internos* (secção 1.1), isto é, as questões pedagógicas e didácticas. É noutras disciplinas das ciências sociais que poderemos encontrar elementos de resposta, em especial em dois campos de especialização: a economia das línguas (já evocada nos capítulos precedentes deste estudo) e a teoria política normativa; ambas são usadas na secção seguinte.

5.2 Os efeitos de rede e a sua consideração

Os efeitos de rede existem em relação a qualquer língua; apresentam no entanto, como se viu, uma importância desigual de acordo com a língua considerada. Por isso, no caso das línguas regionais ou minoritárias, podemos-nos contentar com os modelos dinâmicos (no sentido em que põem explicitamente em jogo mais de um período na representação do comportamento dos agentes): as escolhas linguísticas feitas pelo agente i no momento t alteram as condições que prevalecem no momento $t+1$, quando exercerão uma influência não somente sobre as escolhas do agente i , mas também de outros agentes j , k , l , etc. (Grin, 1992 [2002]).

Quando se trata de "grandes" línguas, como o francês ou o inglês, a consideração destes efeitos de rede torna-se indispensável, ainda que o método de análise possibilite variações. O problema pode ser caracterizado do seguinte modo: quando um indivíduo i

aprende uma língua X, o rendimento do seu investimento não se limita aos usos desta competência e outras vantagens (eventualmente remuneradas no plano salarial) que cabem ao indivíduo *i*. Com efeito, em resultado deste investimento, o indivíduo *i* alarga a quantidade dos interlocutores potenciais da qual beneficia qualquer pessoa *j*, *k*, *l* etc. que fala já a língua X. O valor (ou em todo caso, o potencial de utilização) da língua X para todas estas pessoas terá por conseguinte aumentado, sem que tivessem que pagar alguma coisa para este lucro, ou oferecer ao indivíduo *i* uma qualquer participação financeira. É o que a teoria económica chama "efeito positivo externo". Trata-se de um fenómeno clássico que se encontra frequentemente em especialidades como a economia pública ou a economia do ambiente. A necessidade da sua aplicação ao domínio das línguas parece evidente, mas a questão está, actualmente, muito longe de estar esgotada.

Encontra-se, na literatura da economia das línguas, alguns textos que examinam mais a fundo, sob o ângulo teórico geral, este fenómeno. Contudo, se estes diferentes modelos fornecem reflexões úteis, a maior parte não nos propõe a visão geral sobre a qual poderia apoiar-se firmemente uma análise de política pública.

Assim, Dalmazzone oferece uma introdução geral ao conceito de efeito externo, assinalando um terceiro nível, que vem acrescentar-se aos dois benefícios precedentes: na opinião dela "a propagação de uma língua comum favorece o comércio, a divisão dos conhecimentos e, por conseguinte, a criação e a divulgação das inovações, facilita a organização, a coordenação e a gestão na maior parte das actividades económicas e sociais" (Dalmazzone, 1998: 78). Isto aparece como uma observação de puro bom senso, mas não é certo que se verifique na realidade, nomeadamente no que respeita aos fluxos comerciais. Com efeito, esta afirmação é colocada em causa por um dos muito raros trabalhos empíricos sobre o assunto (Noguer e Siscart, 2003), que mostra, pelo contrário, que o facto de haver uma língua comum não tem efeito significativo para estes fluxos³⁷.

Diversos autores (em especial Carr, 1985) recorreram já à mesma ferramenta conceptual para tirar recomendações de política linguística ou de política de ensino das línguas. Mais recentemente, com a ajuda de uma análise mais técnica, Church e King (1993) concluem de forma bastante similar: na medida em que a diversidade das línguas dá lugar a custos de transacção, nomeadamente, mas não exclusivamente, no plano

37 Dalmazzone tem contudo falta de prudência quando prossegue: "a compartimentação linguística, na ausência de um língua franca, é incompatível com um importante progresso socioeconómico [...]" (1998: 79). Pondo de parte que tal afirmação é baseada no rendimento *per capita* de diferentes países (cujo carácter pouco fiável Dalmazzone admite na mesma página), e não considera os muito numerosos contra-exemplos que descredibilizam fortemente esta correlação.

internacional, a solução economicamente mais adequada é reduzir estes custos de transacção, favorecendo, por meio de subvenções indirectas, a aprendizagem da "grande" língua pelos falantes da "pequena" língua. Por outras palavras, para estes autores, o bilinguismo generalizado é ineficiente e não deve ser incentivado! Em Church e King, a intervenção do Estado neste sentido é mesmo indispensável, porque o livre jogo dos constrangimentos e dos estímulos pode saldar-se por um nível insuficiente de aprendizagem da "grande" língua pelos falantes da "pequena" língua.

O calcanhar de Aquiles destes modelos, no entanto, é a visão bastante estreita que perfilham sobre as línguas e as suas funções. Essencialmente, a língua é definida apenas como meio de comunicação e a comunicação parece reduzir-se à troca de informações. Isto volta a simplificar exageradamente a noção – mais geral – de valor da língua, referida no capítulo 2, ao não encarar a existência de valores não comerciais, e omitir todos os efeitos distributivos.

Os trabalhos mais complexos de Selten e Pool (1991, 1997) exploram as implicações estratégicas que, para os intervenientes (nomeadamente os estudantes que devem escolher qual (is) a(s) língua(s) estrangeira(s) a adquirir, e até que nível), decorrem do carácter das muitas redes específicas da língua. Selten e Pool recorrem à teoria dos jogos, para examinar estas questões. Mas deixemos de lado estes trabalhos. Não considerando o facto de que isto exigiria aprofundamentos algébricos que excedem de longe o quadro deste relatório, estes modelos são, na minha opinião, pouco utilizáveis no seu estado actual, devido ao seu carácter extremamente teórico. Um importante trabalho carece ser feito para ligar estes modelos à prática e assim aumentar a sua utilidade para a orientação das políticas públicas.

A dinâmica das línguas teve recentemente honras na revista *Nature*, num artigo de Abrams e de Strogatz (2003). O resultado essencial deste artigo é que prediz a instabilidade do bilinguismo, e esta previsão parece corroborada pelo declínio de línguas como o galês (kimra), o gaélico da Escócia ou o quechua. Contudo, o seu modelo é ao mesmo tempo muito mecanicista e situado num nível muito macro, o que se reflecte no carácter minimalista (nos termos dos autores) das motivações tidas em conta³⁸. A existência continuada de sociedades amplamente bilingues a longo prazo, como a Catalunha, o Luxemburgo ou Andorra, leva a duvidar da pertinência da sua abordagem. Contudo, há dois físicos, Mira e Paredes (2005), que sublinharam que esta previsão assenta na hipótese duma grande diferença entre essas línguas. Em

38 Os dois autores estão de resto ligados a um departamento universitário de mecânica teórica e aplicada.

contrapartida, se as línguas em presença são semelhantes (como é o caso na Galiza, em que se basearam estes dois autores e onde o galego e o castelhano coabitam amplamente na maior parte dos "domínios" sociolinguísticos da vida diária), é muito mais provável que o bilinguismo constitua uma solução estável. Contudo, apesar da sua referência explícita a um contexto, Mira e Paredes, na sua análise, estão bastante afastados de uma verdadeira teoria do agente inserido em certo contexto social e político.

Enfim, entre os trabalhos que têm em conta estes efeitos de rede, convém que se mencione o modelo de sistema linguístico de De Swaan (2000). Este modelo foi ajustado especificamente para abarcar a dinâmica de aprendizagem das línguas num contexto internacional, que pode ser aplicado à Europa; adquiriu, a esse respeito, uma certa visibilidade no debate europeu sobre as línguas. É por conseguinte útil parar e ir ver de mais perto se ele nos fornece uma análise adequada de dinâmica das línguas.

Para De Swaan, o "sistema" linguístico é composto por um conjunto de "constelações" que constituem uma "galáxia". A comunicação entre grupos que falam línguas diferentes supõe uma organização hierárquica: as pequenas línguas organizam-se em redor de uma língua central que serve para a intercomunicação; os falantes de línguas centrais, por sua vez, comunicam entre si através de uma língua "supra-central" (que ele identifica como o árabe, o chinês, o inglês, o francês, o alemão, o hindi, o japonês, o malaio, o português, o russo, o espanhol e o swahili; 2000: 5). Por último, o sistema é supervisionado por uma língua "hiper-central", o inglês. O interesse da análise é colocar a hipótese de uma dinâmica de convergência para a língua central, supra-central e hiper-central, respectivamente; esta dinâmica é baseada no mecanismo dos efeitos externos, descrito mais atrás, redefinido com a ajuda do que De Swaan chama "o valor-Q". Este *valor-Q* é o produto aritmético da predominância de uma língua (que é um indicador do grau em que ela é conhecida pelos membros da sociedade, como língua materna ou estrangeira), e da sua centralidade, que reflecte a sua atracção entre os membros multilingues da sociedade³⁹.

Seja um número j de línguas em presença para uma população total N . Sabendo que qualquer falante pode falar de 1 a s línguas, o conjunto das línguas possíveis (e mutuamente exclusivas) R é dado por $R=2^s-1$. Consideremos o conjunto k , que conta f_k indivíduos; o conjunto das línguas que nele figuram é notado como h_k . Pode-se calcular p_A , o índice de predominância da língua A , como:

³⁹ A notação adoptada por De Swaan na sua obra é frequentemente obscura; esforçamo-nos aqui por transcrever a sua exposição numa notação mais transparente.

$$p_A = \sum_{k=1}^R \frac{f_k}{N} \quad \forall h_k \text{ tal que } A \in h_k.$$

Do mesmo modo, se o conjunto dos multilingues é $M \leq N$, o índice de centralidade C_A é dado por:

$$c_A = \sum_{l=1}^M \frac{f_l}{M}$$

onde a notação utilizada no numerador, f_l , difere daquela que foi adoptada na equação precedente para sublinhar que apenas se tem em conta aqui os repertórios dos falantes multilingues.

O valor-Q de uma língua i exprime-se então como: $Q_i^s = p_i \cdot c_i$. No entanto, como foi sublinhado por outros (nomeadamente Van Parijs, 2004a), esta construção elegante conduz a resultados paradoxais. Mais precisamente, pode-se facilmente construir exemplos nos quais uma língua muito dominante apresentaria menos atracção para o aprendiz potencial do que uma língua menos dominante, pelo facto de que os falantes da língua dominante seriam menos susceptíveis de ser bilingues (o que reduz o valor do indicador de centralidade no qual assenta a análise proposta por De Swaan). Basicamente, a "centralidade" não faz mais do que complicar inutilmente a análise, e é provável que a mera "predominância", eventualmente afinada para ultrapassar uma aceção meramente demolinguística, seja um motor mais determinante da dinâmica das línguas.

Em resumo, a necessária consideração dos efeitos externos de rede, até agora, ainda não desembocou numa análise ao mesmo tempo completa e operacional. Contudo, para as necessidades deste estudo, podemos adoptar uma teoria da dinâmica das línguas que, ainda que não recorra explicitamente aos efeitos externos de rede ou à teoria dos jogos (e evite a formalização algébrica que este tipo de abordagem requer), consegue captar o essencial dos mecanismos em causa. Evita também as incoerências do modelo de De Swaan. Utilizaremos por conseguinte o modelo desenvolvido por Van Parijs e utilizado por este em vários textos (Van Parijs 2001b, 2004a, 2004b). Precisemos imediatamente que as conclusões de política pública que Van Parijs tira do seu modelo parecem-nos erradas (Grin, 2004c); em contrapartida, a lógica da dinâmica das línguas é eficazmente apreendida no seu modelo de elegante simplicidade.

5.3 Comunicação, usabilidade e *maximinus*

O modelo de Van Parijs coloca-se no plano dos agentes individuais. Atribui-lhes duas motivações em relação à aprendizagem e à utilização das línguas estrangeiras, respectivamente. Na área da aprendizagem, Van Parijs coloca uma hipótese que se encontra praticamente em todos os autores que têm explicitamente em conta o fenómeno dos efeitos externos de rede: é que os agentes sociais procuram adquirir línguas úteis, e que quanto mais elevado é o número de interlocutores potenciais com os quais ela permite ligar-se, mais útil ela é; é o que Van Parijs chama de "probability-sensitive learning". Chamemo-lo princípio da "usabilidade", a fim de evitar qualquer confusão com o conceito "de utilidade" que se encontra em teoria económica.

A usabilidade depende apenas da demolinguística mais mecanicista, porque se pode refiná-la de duas maneiras sem alterar fundamentalmente a sua lógica. Primeiramente, a qualidade de interlocutor potencial está em função do contexto político, económico, social, cultural e geográfico em que evolui o agente. Por exemplo, ainda que o bengali conte, à escala mundial, consideravelmente mais falantes do que o italiano, a aprendizagem do italiano pode continuar a ser, no âmbito do modelo, mais útil a um jovem francês do que a do bengali, simplesmente porque falantes de italiano são mais susceptíveis de serem para ele interlocutores reais. Esta qualificação não é de somenos: recorda-nos à partida que em dinâmica das línguas, as variáveis demasiado simples nem sempre servem correctamente a análise. Em segundo lugar, num contexto dado, nem todos os interlocutores potenciais terão o mesmo peso: é o que sublinha Selten, para o qual o que se visa na aprendizagem das línguas, não é a comunicação como tal, mas a comunicação rentável (Selten, 1998: 175) – o que nos traz, quase, à hipótese inicial da teoria do capital humano. Seja como for, há frequentemente uma correlação entre a rentabilidade de uma competência linguística e o número de pessoas com as quais ela permite comunicar; e, em qualquer caso, pode-se conservar a sua versão simples para as necessidades da análise, na medida em que este arranjo não altere fundamentalmente a lógica do modelo.

O segundo mecanismo que Van Parijs faz intervir, é um princípio que chama de *maximino*. Este termo é frequentemente empregado num contexto totalmente diferente, o das teorias da justiça, no qual Van Parijs é aliás um especialista (ver Amsperger e Van Parijs, 2003). Aqui, designa o seguinte processo. Tomemos um grupo constituído de n pessoas entre as quais pelo menos $m \leq n$ pessoas têm línguas maternas diferentes. Todas

as pessoas têm um repertório linguístico (no sentido em que o entendia De Swaan; cf. secção precedente) que comporta, para além da sua língua materna, de 0 a s línguas estrangeiras. Isto constitui o que poderíamos chamar um contexto comunicacional⁴⁰. É bem possível que no grupo exista mais que uma língua que figura, a título de língua materna ou estrangeira, no repertório da maior parte das pessoas presentes; isto abre, em princípio, vários canais paralelos de comunicação. Contudo, a eficácia na comunicação, permanecendo iguais todos os restantes factores, conduzirá os membros do grupo a se acomodarem à língua na qual o nível de competência do mais "fraco" dos parceiros é menos fraca; por outras palavras, procurar-se-á a língua na qual o nível mínimo entre todos os participantes é máximo - donde o termo de *maximinus*, que resume a ideia de "maximizar o mínimo".

Suponhamos que a língua que garante este *maximinus* é a língua X. Que acontece se uma ou várias pessoas no grupo não têm nenhuma competência nesta língua? Na lógica do modelo Van de Parijs, o princípio do *maximinus* impor-se-á mesmo assim, se não sobre a totalidade dos membros do grupo, pelo menos sobre um grande subgrupo dentro deste grupo: é suficiente que a língua X permita incluir mais participantes que qualquer outra língua Y para que seja escolhida; neste caso, os falantes excluídos porque não compreendem a língua X serão incluídos no grupo pela interpretação consecutiva assegurada por certos membros do grupo que dominam a língua X. Este mecanismo é susceptível de refinamentos: uma língua X que garanta o *maximinus*, mas por outro lado socialmente estigmatizada, poderá ser suplantada por uma língua Z que seja menos "inclusiva"; mas mesmo com tais ajustamentos, o mecanismo de divulgação que induz subsistirá, e é este que conta, sobretudo na sua interacção com o princípio das línguas "úteis" para a comunicação.

Com efeito, o facto de uma língua X garantir o *maximinus* tem por efeito aumentar o número de falantes potenciais que poderá servir: é assim um potente estímulo a aprender a língua X. Mas se, dada a consequência, a língua X é aprendida por mais pessoas, ela encontrar-se-á com mais frequência (ou, mais formalmente: num número crescente de contextos comunicacionais) em posição de garantir este famoso *maximinus*. Por conseguinte, a probabilidade de que ela seja adoptada como língua de comunicação de um grupo multilingue aumenta, o que reforça, para terceiras pessoas, o

40 Van Parijs recorre por conseguinte, a exemplo de vários outros autores, a uma abordagem probabilista dos contextos comunicacionais (Colomer, 1991, 1996): o que é determinante, é a probabilidade relativa dos contextos comunicacionais que resultariam da tiragem de uma amostra aleatória de 2, 3, 4, ..., n pessoas a partir de certa população.

interesse em aprendê-la. A interação entre os princípios do *maximinus* e da *usabilidade* cria por conseguinte uma dinâmica extremamente potente de divulgação da língua X. A força desta dinâmica não pode senão ser aumentada pelas mil e umas formas da globalização: esta multiplica os contextos comunicacionais multilingues nos quais a pressão para encontrar uma forma eficaz de comunicação irá crescer.

O modelo Van de Parijs propõe-nos por conseguinte, em duas ideias simples, uma teoria da dinâmica das línguas coerente e intuitiva. Pode-se ajustar e sem dúvida complexificar o seu modelo de diferentes maneiras, recorrendo às análises apresentadas, desde há vários anos, na literatura. Assim, do lado das motivações, pode-se:

- *substituir a usabilidade pelas taxas de rendimento esperadas, na lógica do capital humano (cf. secção 3.2);
- *incorporar, de acordo com o andamento exposto no capítulo 3, os valores "não comerciais" (cf. secção 3.3);
- *ter em conta, a exemplo dos autores que se inspiram na teoria das escolhas racionais ou na teoria dos jogos, os custos de aprendizagem mais ou menos elevados das diferentes línguas. Embora estes autores tenham em conta apenas as diferenças de custo induzidas por diferenças nas competências inatas dos aprendizes, elas podem também provir das próprias línguas, ou da distância linguística entre a língua materna de quem aprende e a língua alvo (Piron, 1994);
- *"corrigir", mais ou menos, a noção de usabilidade tendo em conta diferentes elementos simbólicos, como o prestígio social das diferentes línguas em presença;
- *contextualizar as motivações reolocando-as num certo quadro cultural, político e social que torna certas opções mais difíceis, e outras mais acessíveis.

Se há menos ajustamentos do lado do *maximinus*, a aplicação deste princípio presta-se também a alternativas; pode-se com efeito:

- excluir certas línguas por razões de inaceitabilidade política ou cultural;
- admitir a possibilidade de recorrer, pelo menos em certos contextos e/ou para alguns domínios⁴¹, à alternância de código ("code switching"), por conseguinte ao uso de várias línguas, o que vem a implicar desvios mais ou menos fortes do *maximinus*;" esta estratégia pode ser incentivada pela interação multilingue na qual diferentes participantes, muitos exprimindo-se numa língua (materna ou

41 O "domínio" é um conceito sociolinguístico definido como um "grupo de situações sociais tipicamente dominadas por uma série comum de regras de conduta" (Fishman, 1977: 70).

outra) que dominam efectivamente, dispõem de boas competências receptivas noutras línguas que outros interlocutores utilizam quando lhes cabe exprimir-se;

- substituir a versão estritamente probabilista dos contextos comunicacionais por uma abordagem analítica que defina os contextos mais ou menos relevantes para um conjunto de agentes (por exemplo: "os franceses"), tendo em conta o quadro político, económico, social, cultural e geográfico no qual evoluem.

O certo é que os mecanismos levados a efeito no modelo de Van de Parijs continuam a ser fundamentalmente relevantes, mesmo com estes diferentes ajustamentos. Daí resulta uma conclusão preocupante: é que a dinâmica das línguas pode traduzir-se numa convergência para a hegemonia de uma língua única. Se esta não tem necessariamente a vocação para suplantar todas as outras como língua primeira, reinaria sem partilha como língua internacional⁴². Quais seriam as consequências? Tal é a questão abordada na secção seguinte.

5.4 Dinâmica das línguas e gestão da diversidade

O desafio ultrapassa de longe as questões científicas, porque destas visões diferentes decorrem recomendações de política pública, e é a esse respeito que nos parece indispensável tomar as nossas distâncias em relação a Van Parijs. Tanto a sua análise da dinâmica das línguas é convincente, quanto as recomendações que tira para a política linguística e a política de ensino das línguas são logicamente discutíveis.

Com efeito, Van Parijs tira do seu modelo uma conclusão que se pode, simplificando ligeiramente, resumir em: "abracemos o tudo em inglês!". A repercussão mediática do pensamento de Van de Parijs⁴³, a obstinação de alguns periódicos em exagerar o assunto⁴⁴, até ao entusiasmo com que o *Relatório da Comissão do debate nacional sobre o futuro da Escola* recomenda o ensino obrigatório do "inglês de comunicação internacional", tudo isto alimenta uma percepção muito geral – mas errada – de que a situação é bastante clara e que a causa está entendida.

42 Notar-se-á além disso que as análises de Church e de King e de De Swaan, descritas na secção precedente, chegam mais ou menos às mesmas conclusões; as de Selten e Pool, em contrapartida, divergem; contudo são baseadas em análises mais complexas e claramente menos conhecidas entre os investigadores, os políticos e o grande público.

43 Ver, por ex., o *Le Monde*, de 17 de Fevereiro de 2004, p. 6

44 Ver, por ex., o triunfalismo do *Financial Times* (« Mil boas razões para fazer do inglês uma língua universal », citado pelo *Courrier international* n.º 430, 28 Janeiro – 3 Fevereiro 1999, p. 49), ou de *The Economist* (« O Triunfo do Inglês. A world empire by other means », 22 Dezembro 2001; « Sharp Tongues. The Nordics' pragmatic choice is English », 14 Junho 2003; « After Babel, a new common tongue », 7 Agosto 2004, pp. 23-24). Mas a medalha deve sem dúvida ser atribuída ao *Sunday Times* de Londres, de 10 Julho 1994: « The way of salvation for the French language is for English to be taught as vigorously as possible as the second language in all its schools [...] Only when the French recognize the dominance of Anglo-American English as the universal language in a shrinking world can they effectively defend their own distinctive culture [...] Britain must press ahead with the propagation of English and the British values which stand behind it » (citado por Phillipson, 2003: 150).

Antes de prosseguir a discussão, há uma evidência que importa repetir: não é a língua inglesa como tal que é um problema, mas a hegemonia linguística, qualquer que seja a língua em proveito da qual ela se exerce. A hegemonia linguística tal como a antevê Van Parijs seria uma deplorável solução; se esta hegemonia linguística devesse operar-se (como está em vias de fazer-se) em prol do inglês, seria um negócio extremamente mau para a França – assim como, de resto, para todos os Estados não anglófonos da União Europeia, ou mesmo para além das fronteiras da União. Por quê? Porque esta fórmula dá lugar à uma redistribuição do mais injusto, através de cinco canais que são os seguintes. Eles são aqui definidos para o inglês, mas são evidentemente simétricos para qualquer língua hegemónica:

1) uma posição de quase monopólio nos mercados da tradução e interpretação para o inglês, da redacção de textos em inglês, da produção de material pedagógico para o ensino do inglês e do ensino desta língua;

2) a economia de tempo e de dinheiro na comunicação internacional, porque os falantes não nativos fazem todos os esforço para exprimir-se em inglês e aceitam as mensagens emitidas nesta língua;

3) a economia de tempo e de dinheiro para os anglófonos, graças ao facto de que eles não fazem qualquer esforço para aprender outras línguas;

4) o rendimento, noutras formas de capital humano, dos recursos que os anglófonos não têm mais necessidade de investir na aprendizagem das línguas estrangeiras;

5) a posição dominante dos anglófonos em qualquer situação de negociação, de concorrência ou de conflito que se desenrole em inglês.

A existência destes efeitos distributivos é pouco conhecida; é necessário dizer que os trabalhos que os assinalam (certos efeitos são mencionados, em francês, há já muito tempo; ver por ex. Carr, 1985) continuam a ser relativamente confidentiais. Até agora, não foram objecto de avaliação detalhada (Grin, 2004a); mas as estimativas efectuadas no capítulo 6 indicam que estes montantes se calculam em milhares de milhões de euros anualmente. Em qualquer outro domínio da política pública, tais transferências seriam imediatamente denunciadas como inaceitáveis.

Esta constatação levanta duas questões: a primeira é, por que é que, apesar da injustiça evidente de tal redistribuição, a maior parte dos Estados e a maioria da opinião pública parece aceitá-la com total passividade. É ainda tanto mais surpreendente quanto isso tem apenas a aparência da eficácia, como veremos mais em detalhe no capítulo

seguinte; por outras palavras, a hegemonia linguística é ineficaz, em termos de atribuição de recursos, e injusta, em termos de distribuição de recursos. Por que é que, apesar de tudo, a maioria da opinião e as instâncias de decisão parecem tão condescendentes é uma questão que nunca foi dilucidada até agora (Phillipson, 2003) e que é talvez da competência da psicologia social mais do que da análise de políticas.

A segunda questão é esta: a dinâmica das línguas descrita em vários modelos, nomeadamente o de Van Parijs, é inevitável? *Nos limites da análise tal como é formulada*, sem dúvida: a potência dos mecanismos conjuntos da *usabilidade* e do *maximinus* é considerável. Mas as hipóteses implícitas podem ser postas em causa – mais, devem sê-lo: como realçámos no início deste capítulo, as decisões tomadas em política linguística e política de ensino das línguas afectam o quadro no qual estas decisões são tomadas. Com efeito, toda a dinâmica das línguas tal como dá conta o modelo de Van Parijs assenta na hipótese de que as autoridades e a imensa maioria dos cidadãos (mais de 85% dos cidadãos da Europa dos 25; cf. Anexo 1) continuam definitivamente cegos às perdas que o princípio do “tudo em inglês” lhes faz sofrer. Ora as alternativas existem; contudo, só são possíveis se os Estados coordenarem a sua acção. Sem uma tal coordenação o assunto está efectivamente arrumado. Mas a coordenação entre estados pode visar os contextos comunicacionais, enquanto simultaneamente se considera em pleno os mecanismo comuns da *usabilidade* e do *maximinus*, (Grin, 1999c); e no plano europeu, os Estados dispõem de alavancas eficazes, se as quiserem utilizar.

Primeiramente, é possível regulamentar as línguas de trabalho da União. As línguas oficiais devem permanecer – no mínimo – as 21 línguas oficiais actuais e, de preferência, incluir mais línguas regionais ou minoritários⁴⁵. A razão é simples: é que as disposições tomadas pelas instâncias da União, desde que afectem os cidadãos, devem continuar a ser acessíveis na língua materna destes (Podestà, 2001; Assemblée nationale, 2003; Gazzola, 2005a). Como se pode facilmente mostrar (cf. Anexo 2), mesmo o regime de multilinguismo integral (como deveria, em teoria, ser aplicado actualmente no Parlamento europeu⁴⁶), tem um custo suportável; diversas soluções que recorrem à interpretação pela retransmissão (Gazzola, 2005b) permitem reduzir os custos do plurilinguismo institucional. O seu principal inconveniente não é, por

45 Recordamos que o irlandês, que era apenas "língua de tratado" (igualmente utilizável no Tribunal europeu), goza desde a primavera 2005 de oficialidade plena.

46 Com uma excepção para o maltês, já que o governo de Malta renunciou, aquando da entrada do país na União Europeia, ao seu reconhecimento como língua oficial e de trabalho.

consequente, o do custo, mas o do peso e o da complexidade. Assim sendo, nada obriga os Estados a dobrar-se à imposição, radicalmente contrária aos seus próprios interesses, de adoptar o inglês como única língua de trabalho. Ainda que afastemos algumas propostas folclóricas⁴⁷, a escolha e a utilização destas línguas de trabalho presta-se a diferentes fórmulas. Voltaremos a alguns cenários no capítulo seguinte.

Em segundo lugar, na condição de que ajam conjuntamente, os estados podem, pelo menos ao nível europeu, favorecer os contextos comunicacionais multilingues que excluem às vezes o inglês como resultado necessário do processo de *maximinus*, compensando o facto de que, na ausência de intervenção, são praticamente todas as outras línguas que, em quase todo o tempo, são postas fora de jogo devido a este processo de *maximinus*. É necessário, por isso, tirar certas consequências práticas das declarações de princípio sobre as belezas do plurilinguismo, a fim de lhe dar alguma substância.

Na medida em que os comportamentos linguísticos das pessoas não devem e não podem de qualquer modo, em sociedades democráticas, ser ditados, é principalmente através da legitimação das outras línguas para além do inglês que estes contextos podem ser favorecidos. As medidas específicas a tomar para esse efeito devem incluir, no mínimo, a manutenção do direito dos Estados a reclamar a presença da sua (s) língua (s) oficial (s) na rotulagem dos produtos, bem como a informação sobre a composição dos produtos, os modos de emprego e as prescrições de segurança, qualquer que seja a proveniência do produto, incluindo dentro da União (Nic Shuibhne, 2004b). Os Estados devem por conseguinte adoptar, provavelmente a nível constitucional, as regras que permitam contestar de uma vez por todas as alegações segundo as quais a exigência de rotulagem numa língua nacional é um obstáculo ao comércio, de carácter proteccionista (Feld, 1998; Jones, 2000).

As normas linguísticas que são aplicáveis ao funcionamento da Comissão prestam-se igualmente à regulamentação e apresentam uma certa pertinência, na medida em que afectam os contextos comunicacionais nos quais se reencontram os cidadãos: certos documentos de carácter oficial (mas para os quais o plurilinguismo integral não é desde já necessário, e menos ainda aplicado, como os concursos da Comissão) poderiam assim ser emitidos em línguas diferentes de acordo com os anos. O importante é que este princípio de turnos exclua regularmente as línguas mais dominantes, a começar

⁴⁷ Nomeadamente a da delegação dinamarquesa que teria proposto que todos os representantes dos Estados-Membros possam exprimir-se em inglês, na condição de os representantes do Reino Unido (não se sabe o que teria sido dito da Irlanda) se exprimirem em francês (Van Els, 2001: 325).

pelo inglês. Isto obrigaria a uma adaptação do princípio de rotação anual entre grupos linguísticos conforme ao modelo usado na África do Sul, para gerir as suas onze línguas oficiais (Heugh, 2003)⁴⁸. Por conseguinte, as próprias propostas deveriam ser redigidas numa das línguas em causa que, de acordo com os anos, não incluiria necessariamente o inglês, nem tão pouco o francês.

Alguns objectarão imediatamente que estas propostas sobrecarregam a comunicação internacional em geral, e encareceriam o funcionamento das instâncias europeias, e são economicamente ineficientes. Mas isso seria só ver uma parte da questão. Com efeito, o custo da comunicação não nasce se não no momento da troca; comporta também toda a espécie de outros custos, dos quais se elaborou uma lista no início desta secção. Um de entre eles, é o custo da aquisição das competências linguísticas a levar a efeito aquando da troca. O ensino das línguas estrangeiras é por conseguinte interpelado directamente.

Isto conduz-nos à terceira alavanca: é possível passar pelo ensino das línguas estrangeiras para conter a hegemonia linguística. Duas estratégias são possíveis.

A primeira conta com o facto de que os contextos comunicacionais reais são de qualquer modo muito diferentes, e que existem vários, nomeadamente nas relações bilaterais, nos quais a língua do *maximus* não é necessariamente o inglês. Isto conduz a reforçar, ao lado do inglês, o ensino de línguas de parceiros económicos e culturais importantes – em especial, no caso da França, o alemão, o espanhol e o italiano. Uma alternativa desta estratégia, apoiada por Francisca Ploquin⁴⁹, é incentivar uma forma orientada de plurilinguismo estruturado em redor das famílias linguísticas representadas na Europa (línguas latinas, germânicas, eslavas, em especial). Um acento especial seria posto sobre o desenvolvimento da competência receptiva nas línguas que pertencem à mesma família linguística da língua materna do aprendiz. Portanto, no caso de contacto entre falantes de línguas latinas (francês, italiano, espanhol, português), cada um poderia exprimir-se na sua língua, com toda a facilidade e a flexibilidade que isso autoriza, sendo compreendido ao mesmo tempo pelos outros; o mesmo princípio valeria para as línguas germânicas e as línguas eslavas; a ideia, contudo, não se questiona sobre o que ocorreria com as outras línguas oficiais na União Europeia⁵⁰, sem estar a falar das

48 Ver também:

http://www.dac.gov.za/about_us/cd_nat_language/language_policy/Language%20Policy%20and%20Plan%20for%20South%20Africa.htm#principles .

49 O Mundo Diplomático, Janeiro de 2005, pp. 22-23.

50 Trata-se nomeadamente: (i) na família das línguas indo-europeias, o letão e o lituano (grupo balto-eslavo), o grego (isolado) e o irlandês (grupo céltico); (ii) entre as línguas não indo-europeias, do finlandês, do estónio e do húngaro (família fino-ugriana, que não faz por conseguinte parte da família das línguas indo-europeias), bem como o maltês

suas consequências para os falantes de línguas regionais ou minoritárias.

Embora tal estratégia possa contribuir para a manutenção da diversidade, não é certo contudo que seja suficiente para a garantir, porque nada indica que o número de situações de contacto no interior da mesma família linguística crescerá em comparação com o número de situações de contacto entre pessoas de diferentes famílias linguísticas. Bem pelo contrário, a mistura das línguas e das culturas é de molde a diversificar as alteridades linguísticas com as quais cada um entra em contacto, e portanto, é de novo o inglês que será, na maioria das vezes, a língua que garante o *maximinu*. Se isso se verifica para contactos em Bruxelas, por que é que os espanhóis fariam o esforço de aprender francês, ou os franceses o espanhol, sabendo que o inglês pode muito bem fazer a ligação? Por si mesmo, este plurilinguismo "orientado" tem por conseguinte poucas possibilidades de travar a dinâmica do "tudo em inglês" ou de restringir a amplitude da redistribuição injusta que se enumerou. Veremos no entanto, no capítulo seguinte, que se pode procurar nesta direcção uma fórmula de aplicação de uma política "plurilinguista" que garanta a intercompreensão generalizada, sem estar a exigir a aprendizagem de um número exageradamente elevado de línguas estrangeiras; contudo, esta estratégia não pode passar sem medidas de acompanhamento que previnam a deriva para a hegemonia linguística, nomeadamente do inglês.

É por isto que convém recordar a existência de uma terceira estratégia, isto é, o investimento a longo prazo, e necessariamente coordenado entre Estados membros da União, no ensino do esperanto. O objectivo deste relatório não é defender esta opção em absoluto, porque sabe-se que este tema suscita frequentemente reacções passionais e que é rejeitado imediatamente sem nenhum argumento, ou com base em argumentos de uma surpreendente ignorância (Piron, 1994, 2002). Contudo, como se vai ver no capítulo 6, é sem dúvida a melhor das soluções, a menos que se possa garantir a estabilidade de um cenário verdadeiramente multilingue, neste caso o plurilinguismo é sem dúvida preferível: pode-se com efeito pensar que para muitos Europeus, é mesmo o plurilinguismo que exprime melhor a identidade colectiva da Europa; aproxima-se esta percepção da ideia, que vai para além do dito espiritualoso, segundo o qual a língua da Europa, é a tradução⁵¹. É necessário contudo recordar a evidência: o recurso ao esperanto regula de uma assentada todos os problemas de equidade atrás assinalados; e

(família semítica) (cf. por ex. Kersaudy, 2001).

51 Outros propõem que o latim seja adoptado como língua franca (Sturm, 2002). Analiticamente, esta solução está próxima do cenário "esperanto", excepto que ela seria mais dispendiosa, dada a dificuldade do latim em relação ao esperanto, e menos equitativa, porque privilegiaria de maneira nítida as pessoas cuja língua materna é uma língua latina.

a aprendizagem desta língua é consideravelmente menos dispendiosa (numa proporção de, pelo menos, 1 para 5; certos autores falam de uma proporção de 1 para 10) do que a aprendizagem do inglês. O recurso ao esperanto é por conseguinte do interesse evidente de mais de 85% dos cidadãos europeus, sobretudo após o alargamento ocorrido em 2004⁵².

Dada a reputação de obsoleto que o esperanto veicula, esta última conclusão pode surpreender, sobretudo no âmbito de uma abordagem que se refere a conceitos económicos; assinala-se contudo que entre os advogados desta solução, conta-se um Prémio Nobel de economia, Reinhard Selten (ver Selten, 1998). Dito isto, uma recomendação deste tipo não teria, actualmente, nenhum futuro político, quaisquer que pudessem ser os argumentos aduzidos em seu favor. Por esta razão, avaliar-se-á não somente três cenários (capítulo 6), mas também duas estratégias diferentes (capítulo 7), distinguindo uma estratégia a levar a efeito a longo prazo, e uma estratégia a curto prazo. Nada exclui, no prolongamento de um estudo como este, que os três cenários sejam esmiuçados e ramificados, e que, numa estratégia mais detalhada, sejam objecto de um ajustamento.

CAPÍTULO 6 TRÊS CENÁRIOS

6.1 O princípio de comparação entre cenários

Este capítulo é consagrado à comparação numérica de diferentes cenários. A tentativa de comparação não parte, no entanto, das políticas de ensino das línguas

⁵² Ver nota 74.

estrangeiras. Parte pelo contrário dos ambientes linguísticos possíveis que são, na lógica da política linguística, aqueles que devem informar a escolha de uma política pública. É a partir destes ambientes linguísticos que se pode determinar que políticas de ensino são necessárias a fim de contribuir para a sua concretização. A opção feita advém portanto da análise de políticas, no sentido mais geral, e refere-se, em sentido amplo, à noção de eficiência externa tal como foi esboçada no primeiro capítulo.

A cada ambiente linguístico, associar-se-á por conseguinte um cenário, e para cada um deles, tentar-se-á identificar os custos, benefícios e transferências, a fim de efectuar um balanço global. É indispensável sublinhar que os números utilizados neste capítulo constituem apenas *valores aproximados*. Não têm outra função se não situar muito grosseiramente os montantes em causa, e deverão ser objecto de uma avaliação muito mais apertada, se um aprofundamento da análise aqui desenvolvida for desejado. Actualmente, tais valores permitem – que eu saiba, pela primeira vez – uma comparação destes cenários entre si numa lógica de análise de políticas.

O exercício de comparação exige um contexto, porque é apenas em função deste que estes valores aproximados podem ser definidos. Escolheu-se aqui tomar a União Europeia como contexto; contudo, numa etapa ulterior da investigação, a avaliação poderia também – ou deveria mesmo – ser efectuada referindo-se a um contexto mundial.

Como referi na secção 1.1, este estudo não trata das dimensões culturais, sociais e políticas sobre as quais se debruçam a maior parte das contribuições para o debate sobre as línguas na Europa (cf. secção 1.1 e referências fornecidas nesta secção). É evidente, no entanto, que estas dimensões são inteiramente relevantes. Podem por conseguinte ser combinadas com os resultados aqui apresentados para criar uma base de decisão mais completa e mais precisa.

A comparação entre os diferentes cenários assenta sobre os seguintes factores:

- 1) a definição de um ambiente linguístico, em referência ao contexto europeu;
- 2) a identificação dos benefícios, especialmente comunicacionais, associados a cada ambiente;
- 3) uma definição muito sumária dos eixos da política de ensino das línguas estrangeiras que cada ambiente supõe;
- 4) os custos, para o sistema educativo, associados a estas políticas de ensino;
- 5) as transferências causadas por cada ambiente linguístico, distinguindo, em conformidade com a análise do capítulo precedente: (i) os mercados privilegiados; (ii) a

economia de esforço na comunicação; (iii) a economia de esforço no ensino das línguas estrangeiras; (iv) os rendimentos da economia alcançada neste ensino. Em contrapartida, não existe, em meu entender, meio para avaliar, mesmo grosseiramente, o efeito de legitimação (por conseguinte a posição indevida de superioridade nas situações de negociação e de conflito) que, de acordo com os ambientes linguísticos, pode caber aos falantes das línguas privilegiadas. Esperando que uma solução possa ser encontrada para este delicado problema, o efeito de legitimação (chamado noutra lugar "efeito retórica"; cf. Grin, 2004a) está supostamente incluído nas dimensões sociais e culturais assinaladas acima. No entanto, deve conservar uma importância crucial em qualquer avaliação.

Actualmente, são por conseguinte oito tipos de informações básicas que convém associar a cada cenário. Algumas entre elas merecem aqui um comentário, prévio à avaliação como tal.

6.2 Os ambientes linguísticos

Analisaremos três ambientes linguísticos aos quais serão associados três cenários básicos: o "tudo em inglês", o "plurilinguismo" e o "esperanto". Nada impede que, numa segunda abordagem, se refine cada um destes cenários e se tente combiná-los. O "tudo em inglês" corresponde ao que os modelos de Pool (1996) e de Grin (1994a) chamam modelo "monárquico" (cf. Anexo A-2): uma língua impõe-se como única língua oficial e de trabalho da União Europeia; é a língua da comunicação internacional, nos planos comercial, científico e cultural; e é também a língua na qual se movem os agentes sociais na interacção privada com pessoas que têm uma outra língua materna. É, grosso modo, o modelo predito por Van Parijs, De Swaan, ou Abrams e Strogatz, cujas análises foram apresentadas no capítulo precedente. É além disso o que recomendam explicitamente autores como Van Parijs e, implicitamente, os bastante numerosos agentes científicos e políticos, que falam dum plurilinguismo destinado a enquadrar, conter ou completar o inglês: no entanto, e na medida em que não prevêm parapeitos para contrabalançar a lógica conjunta da *usabilidade* e do *maximinus*, essas recomendações conduzem, a longo prazo, ao "tudo em inglês".

O "plurilinguismo" é um regime linguístico que supõe que a comunicação internacional está organizada de modo a que se desenrole efectivamente em várias línguas⁵³. Não é apenas ao nível das instâncias da União Europeia que ele deve ser

53 A literatura fala umas vezes de "plurilinguismo", outras vezes de "multilinguismo". A distinção entre os dois

caracterizado (nesse caso, poderia tratar-se do modelo "oligárquico" ou "panárquico", eventualmente "tecnocrático" ou de "tripla retransmissão" em Pool (1996) ou Grin (1994a); cf. Anexo A-2), mas também a nível da comunicação diária entre Europeus. Como se viu na secção 5.3, a dinâmica da *usabilidade* e do *maximinus* é tão forte que um funcionamento multilingue é possível apenas sob a hipótese de medidas regulamentares de acompanhamento, algumas das quais são esboçadas na secção 7.2. Não avançarei mais aqui na definição de tais medidas, mas importa sublinhar que é por causa destas que o ambiente "plurilingue", aqui em questão, se distingue do "plurilinguismo" ou do "multilinguismo" constantemente invocados pela burocracia europeia. Demarca-se também do plurilinguismo sem protecções que é recomendado por numerosos autores, que não querem ver que, na ausência de tais protecções, ele é profundamente instável e pode ser suplantado pelo "tudo em inglês", em resultado da dinâmica conjunta da *usabilidade* e do *maximinus*.

O plurilinguismo aqui em questão pretende ser estável. É necessário sublinhar que o plurilinguismo a que conduz o cenário 2 não corresponde necessariamente às propostas (fundamentalmente "oligárquicas") defendidas por Ginsburgh e Weber (2003) ou Fidrmuc e Ginsburgh (2004). Com efeito, a sua análise, que considera apenas as línguas de trabalho da União Europeia, quase não coloca a questão do ambiente linguístico, e não constitui por conseguinte uma abordagem completa em termos de avaliação de políticas. Pelo contrário, é necessário também sublinhar que, não obstante propor certas garantias em relação à intercomunicação, sem supor a aprendizagem por todos de um número de línguas estrangeiras extremamente elevado, a aplicação prática do cenário "plurilinguismo" supõe que certas línguas tenham o benefício de um estatuto preferencial. Isto aproxima o plurilinguismo prático (em oposição a plurilinguismo teórico) de um sistema oligárquico. Já que a aplicação prática deste cenário se pode realizar de modos muito diferentes (de acordo com as hipóteses consideradas pelo número de línguas que beneficiam deste estatuto específico e pelo número de línguas estrangeiras que será suposto os cidadãos europeus aprenderem), fazemos sobressair, neste estudo, uma realização específica do plurilinguismo que privilegia três em 20 línguas (ou em 21; ver nota nº 54); encontrar-se-á, nos parágrafos que se seguem, mais

termos não é a mesma para todos os autores. Para uns, o "multilinguismo" retorna a noção geral de diversidade das línguas, sem identificação das línguas que constituem essa diversidade, enquanto o "plurilinguismo" supõe uma diversidade calculável, ou seja, que o número de línguas em presença esteja especificado. Para outros autores, o multilinguismo é uma competência individual, enquanto plurilinguismo designa a diversidade das línguas em presença no espaço social. Para as necessidades deste estudo, adoptar-se-á esta última convenção, de modo que ao cenário 2 chamar-se-á de "plurilinguismo"; é claro, no entanto, que o seu funcionamento exigirá o multilinguismo dos indivíduos, sujeito a uma oferta omnipresente e barata de serviços de tradução e de interpretação.

detalhes sobre o teor exacto do plurilinguismo pelo qual as comparações são efectuadas.

A solução "esperanto" corresponde ao regime "sinárquico" (cf. Anexo A-2). Poder-se-ia pensar, à primeira vista, que se trata apenas de substituir o inglês pelo esperanto, e que seria um "tudo em esperanto" em vez de um "tudo em inglês". Apesar desta aparente semelhança, as diferenças entre os dois ambientes linguísticos são estruturais. Primeiramente, como já se destacou na secção 5.4, o uso do esperanto faz desaparecer de um só golpe todas as transferências injustas às quais dá lugar o "tudo em inglês"; esse efeito é aplicável igualmente "ao efeito de legitimação" ou "efeito de retórica" que renuncio aqui a quantificar; a importância simbólica deste efeito, repetimo-lo, é muito grande. Teremos a ocasião de voltar ao assunto na secção seguinte. Em segundo lugar, a aprendizagem do esperanto é consideravelmente mais rápida que o de qualquer outra língua e, em graus diversos, esta superioridade manifesta-se independentemente da língua materna de quem aprende. Isso é talvez mais evidente para as pessoas que têm por língua materna uma língua latina, mas existe também para aquelas cuja língua materna é germânica ou eslava, ou mesmo não indo-europeia, apesar de ter um vocabulário essencialmente de origem indo-europeia (Piron, 1994; Flochon, 2000). Em terceiro lugar, como o esperanto não é a língua de ninguém e, por isso mesmo, facilmente língua de todos (Mullarney, 1999), a sua divulgação é menos ameaçante para as actuais línguas da Europa do que a divulgação do inglês.

6.3 Os benefícios

Como se constatou no capítulo 2, os benefícios associados aos diferentes ambientes linguísticos são tão mutáveis que seria vão querer apreendê-los integralmente; ao mesmo tempo, é fundamental que não se limitem à simples comunicação. Dito isto, a possibilidade de cada europeu comunicar com qualquer outro é sem dúvida o mais frequentemente citado dos benefícios procurados, e destacaremos este antes de alargar o campo.

O montante dos benefícios comunicacionais é evidentemente idêntico para os cenários 1 e 3, nos quais a intercompreensão é realizada em inglês e em esperanto respectivamente, a situação é mais complexa no caso do cenário 2, e o plurilinguismo que supõe deve ser especificado. Com efeito, se cada europeu aprender *uma* língua estrangeira, sem que haja convergência para uma mesma língua, a comunicação directa entre duas pessoas tiradas aleatoriamente não pode ser garantida. Pode sê-lo apenas se cada um souber um elevado número de línguas. Mais precisamente, se se quer ter a

certeza de que dois europeus de língua materna diferente tomados aleatoriamente possam sempre comunicar sem intérprete, o número de línguas que cada um deve saber (admitindo-se que cada um realiza o mesmo esforço) é de dez⁵⁴. Num ambiente de N línguas, este número vale N/2 se N é par, e (N-1)/2 se N é ímpar. Neste último caso, os dois interlocutores terão pelo menos uma língua em comum, mas se N é par, terão necessariamente duas línguas em comum.

Ora a garantia de que qualquer grupo de duas pessoas dispõe sempre de uma língua em comum não constitui um resultado suficiente, e não permite o tipo de intercompreensão que nos preocupa aqui: com efeito, trata-se antes de ver como grupos mais numerosos (ou mesmo a totalidade dos residentes dos Estados-Membros) podem comunicar entre si, quer seja pela interacção oral ou pelo recurso a algumas fontes escritas. É a esta versão exigente da comunicação que chamaremos aqui de intercompreensão.

De facto, o número de línguas que é necessário aprender para garantir a intercompreensão aumenta com a dimensão do grupo (relacionado com o número de línguas maternas diferentes que lá está representado), enquanto não se introduzir uma hipótese suplementar numa eventual coordenação entre indivíduos quanto à escolha da língua estrangeira que eles aprendem. Assim, num ambiente de N línguas para uma população total de M indivíduos, o número de línguas que qualquer participante deve saber (incluindo a língua materna) de modo a que qualquer grupo de Z participantes tirados aleatoriamente ($Z=1, \dots, M$) tenha pelo menos uma língua em comum é igual a:

$$[(Z-1)/Z] * N + 1 \quad \forall Z < N + 1$$

arredondado à unidade inferior. Para qualquer $Z \geq (N+1)$, permanecer-se-á em N línguas, porque não haveria evidentemente razão comunicacional de aprender mais.

Numa Europa cujos Estados-Membros representam doravante 21 línguas⁵⁵, a comunicação multilingue não pode por conseguinte ser deixada ao puro acaso, e convém precisar aqui o que o cenário do plurilinguismo abrange para que possa ser comparado com os outros dois. Para a continuação desta discussão, define-se por

⁵⁴ Supôs-se aqui que $N=20$, embora o número de línguas oficiais venha a passar a 21, tendo em conta o acesso do irlandês, em 1 de Janeiro de 2007, com o mesmo estatuto oficial das 20 outras línguas nacionais (Jornal Oficial da União Europeia, L 156 de 18 de Junho de 2005, pp. 3-4). Por conseguinte admitiu-se aqui que todas as pessoas de língua materna irlandesa continuam a aprender inglês na mesma idade e activando os mesmos processos cognitivos que as pessoas de língua materna inglesa.

⁵⁵ No entanto, durante um período transitório de 30 meses que decorre desde 1 Maio de 2004, medidas derogatórias prolongáveis para um ano no máximo são aplicáveis à língua maltesa. Esta, embora oficial, não será utilizada sistematicamente pelas instâncias da União, aguardando-se que sejam formados tradutores e intérpretes para o maltês em número suficiente (Jornal Oficial da União Europeia L 169 de 1 Maio de 2004, pp. 1-2).

consequente "plurilinguismo" como uma forma específica do modelo "1+2" recomendado igualmente quer pela União Europeia quer pelo Conselho da Europa: cada residente europeu deveria dominar duas línguas além da sua língua materna.

No entanto, este "modelo" é frequentemente interpretado como dizendo respeito a uma língua de grande comunicação como o inglês e à língua principal de um Estado vizinho. Neste relatório, definiremos o trio de línguas de maneira ligeiramente diferente. Com efeito, mesmo que se trate apenas de assegurar a intercompreensão de qualquer subconjunto de dois residentes tirados aleatoriamente, é necessário que o repertório de qualquer europeu comporte pelo menos duas línguas escolhidas num subconjunto dado de três línguas. Isto implica por conseguinte, na lógica atrás esboçada, atribuir um estatuto privilegiado a certas línguas e, por necessidades da exposição, admitir-se-á aqui que se trata do inglês, do francês e do alemão. O plurilinguismo não é por conseguinte um cenário perfeitamente igualitário: com efeito, ainda que se admita que todos os europeus aprendam duas línguas estrangeiras, pode-se distinguir duas situações: para as pessoas de língua materna inglesa, francesa ou alemã, é suficiente que uma das duas línguas estrangeiras seja tirada deste grupo de três línguas, mas a outra língua estrangeira pode perfeitamente ser uma língua terceira quer se trate do italiano, do japonês ou do galês. Em contrapartida, para um residente de língua materna estónia ou portuguesa, as duas línguas estrangeiras devem provir da troica inglês-francês-alemão. Qualquer outra língua (de novo, italiano, japonês ou galês) deveria necessariamente ser aprendida a título de terceira língua estrangeira. Esta assimetria não deixa de ter consequências na comparação dos cenários e aí voltaremos na sequência deste capítulo.

Contudo, importa notar que mesmo esta restrição não assegura a intercompreensão tal como está definida mais acima, (condição necessária para que se possa afirmar que o plurilinguismo garante os mesmos benefícios comunicacionais que o "tudo em inglês" ou o esperanto). Com efeito, se o plurilinguismo aqui em questão se deve demarcar realmente da hegemonia linguística, isso supõe que os Estados-Membros terão de criar verdadeiras medidas de incentivo à utilização de várias línguas. Se estas medidas forem ineficazes, cai-se no cenário do "tudo em inglês"; mas se são eficazes, pode-se, quase por definição, esperar que os cidadãos europeus cuja língua materna não é nem o inglês, nem o francês nem o alemão saibam duas destas línguas em proporções sensivelmente iguais. A prazo, os europeus (excepto os que são de língua materna inglesa, francesa ou alemã) repartir-se-ão em três grandes grupos: aqueles cujo repertório linguístico inclui, em línguas estrangeiras, o inglês e o francês ("EF"), o francês e o alemão ("FD") e o

inglês e o alemão ("ED").

Que intercompreensão podemos então esperar? Para simplificar o cálculo, admita-se que os francófonos, os anglófonos e os germanófonos aprendem as línguas uns dos outros de forma a dividir as competências em três terços proximamente iguais; isto supõe também que os francófonos, os anglófonos e os germanófonos, podendo escolher a sua segunda língua estrangeira, escolhem uma terceira via – que poderá igualmente ser o espanhol, o japonês ou o galês. Admitiremos também que todos os europeus são trilingues (em conformidade com o modelo "1+2"), mas não tetralingues. Em tal caso, se se está certo que um par de europeus tirados aleatoriamente terá necessariamente pelo menos uma língua em comum, é igualmente certo que em qualquer grupo aleatório que comporta dois terços dos europeus mais um, é impossível que exista uma língua conhecida por todos os membros deste grupo; qualquer que seja a língua escolhida (inglesa, francesa ou alemã), pelo menos um participante será excluído. De maneira geral (e sob as hipóteses simplificadoras aqui consideradas), a probabilidade P de que nenhum participante seja excluído, numa população total de M indivíduos donde se tiram grupos de dimensão Z , é dada por:

$$P(Z, M) = 3 * \frac{C_Z^{2M/3}}{C_Z^M} - 3 * \frac{C_Z^{M/3}}{C_Z^M} = 3 * \frac{(C_Z^{2M/3} - C_Z^{M/3})}{C_Z^M} \quad \forall Z \leq M/3$$

onde a expressão C_k^n , que define o número de combinações sem repetições de k

elementos tirados aleatoriamente entre n , é igual a $\frac{n!}{k!(n-k)!}$

Em termos de probabilidades, esta estimativa vale para valores elevados de M . Mas desde que o termo M seja elevado, ele não tem mais importância: independentemente do efectivo da população donde se tiram os subgrupos de pessoas chamadas a comunicar entre si, o valor desta probabilidade decresce rapidamente com o crescimento de Z , ou seja, com o número de participantes na comunicação. Assim, a probabilidade de que um simples trio, tirado aleatoriamente entre 10.000 pessoas, tenha uma língua em comum será de aproximadamente 77,8%, e por conseguinte tratando-se de um grupo de 20 pessoas, esta probabilidade cai para 0,09%.

De facto, uma reunião de vinte pessoas, ainda que elas sejam tiradas dum subconjunto populacional definido com base numa probabilidade real de interacção, ocorre com frequência num certo contexto profissional, e o modelo "1+2" não garante a intercompreensão. Tomemos o exemplo dos 32.158 funcionários permanentes e

temporários activos, em 2003, nas cinco instituições europeias (Parlamento, Conselho, Comissão, Tribunal de Justiça e Tribunal de Contas)⁵⁶. A probabilidade de que face a uma audiência de 20 funcionários, o uso de uma das três línguas da tróica inglês-francês-alemão não exclua nenhuma destas 20 pessoas é muito fraca, dado que, de acordo com a fórmula acima, é também inferior a 0,1%. Por outras palavras, é quase certo que pelo menos um participante com um repertório que esteja em plena conformidade com o modelo "1+2" e que, além disso, comporte duas das três línguas de uma "tróica" privilegiada, não conheça a língua escolhida para esta reunião⁵⁷.

O plurilinguismo sob forma de modelo "1+2" não dá, por conseguinte, no plano comunicacional, as mesmas garantias dos outros cenários. Diversas alternativas, que garantam a intercompreensão, são possíveis: primeiramente, a passagem a um modelo de tipo "1+3", se as três línguas estrangeiras são componentes da "tróica" – o que, no entanto, supõe um investimento considerável no ensino das línguas estrangeiras; em segundo lugar, a redução do número de línguas privilegiadas de três para dois – o que seria, com toda a probabilidade, politicamente indefensável; em terceiro lugar, a passagem a um modelo onde se aprende uma língua estrangeira da tróica e onde se adquirem competências receptivas elevadas nas duas outras línguas. Dados os limites deste relatório, não estudaremos mais estas três alternativas, sublinhando ao mesmo tempo que de acordo com a importância atribuída ao objectivo da intercompreensão, pode ser indispensável estudá-las de mais perto.

Contudo, mesmo com os seus limites, pode-se considerar que os benefícios efectivos do plurilinguismo na sua forma "1+2" são mais elevados do que o sugerem os exemplos numéricos referidos atrás. Com efeito, a realidade dos encontros e das trocas não é simplesmente aleatória; a proximidade geográfica e as relações históricas e comerciais são factores que tornam certos encontros mais frequentes do que outros. Portanto, ainda que a intercompreensão não esteja sistematicamente garantida, o modelo "1+2" contribui certamente para que ela seja bastante frequente dentro de certos contextos (geográficos, profissionais ou outros). Se a ausência de comunicação directa é mais provável para subgrupos improváveis, isso não seria suficiente para invalidar uma tal versão do cenário plurilingue, tanto mais que se pode igualmente recorrer à tradução e à interpretação. A tradução e a interpretação conservam por conseguinte, neste cenário, uma importância primordial, porque vêm preencher as impossibilidades de

⁵⁶ Jornal Oficial da União Europeia L 58, de 28 de Fevereiro de 2003, p. 109.

⁵⁷ Esta estimativa não é afectada pela possibilidade de que o grupo de 20 pessoas tiradas aleatoriamente entre os 32.000 funcionários comporte subgrupos de 2 para 20 indivíduos que têm a mesma língua materna.

comunicação que se acabam de mencionar, e sobretudo garantir a todos os cidadãos o acesso a certos textos.

Portanto, tendo em conta as vantagens próprias do plurilinguismo (cf. parágrafo já a seguir) e a possibilidade de continuar a fornecer serviços de tradução e de interpretação entre as três línguas da tróica, esta deficiência em relação à comunicação directa em todas as circunstâncias não é essencial. É por esta razão que prosseguimos o raciocínio admitindo que os benefícios líquidos dos três cenários são comparáveis, a fim de colocar a tónica sobre as diferenças de custos.

Com efeito, outro ponto que importa sublinhar aqui é que o que diferencia os cenários do "tudo em inglês", do plurilinguismo ou do esperanto, é que, conforme o cenário que se segue, se constrói evidentemente uma Europa diferente. O cenário multilingue é o que, *a priori*, reflecte melhor o ideal de preservação da diversidade linguística europeia, dado que garante (mediante alguns ordenamentos aos quais retornaremos posteriormente) uma utilização constante de várias línguas e uma confrontação mais diária de cada um com a pluralidade das línguas e as culturas; ninguém, mesmo nascido anglófono, francófono ou germanófono, pode permitir-se continuar a ser unilingue. O cenário "esperanto", deste ponto de vista, vem em segundo lugar, porque pelo próprio facto da sua não associação com tal ou tal esfera linguística e cultural, deixa mais campo livre à expressão de todas, em pé de igualdade. O "tudo em inglês" chegaria em terceiro lugar, porque a sua expansão faz-se exercendo fortes pressões sobre as outras línguas, criando-lhes, porventura, obstáculos à sua criatividade científica (Durand, 2001) ou intelectual⁵⁸.

Todas estas considerações dependem, contudo, como se viu mais atrás, de dimensões não comerciais dos ambientes linguísticos. Ainda que se tenha podido, no capítulo 2, esboçar uma diligência que permite aproximar estes valores, a ausência total de dados proíbe-nos que procuremos incorporá-los na nossa identificação dos benefícios de diferentes cenários.

6.4 As políticas de ensino e os seus custos

Para os três cenários considerados, suponha-se que a França ensina duas línguas estrangeiras: o inglês e uma língua *K* no primeiro cenário; uma língua *J* e uma língua *K*

⁵⁸ A esse respeito, Bourdieu (Bourdieu e outros, 2001: 46 ss) observa: "Quando se fala de línguas, para dizer as coisas simplesmente, trata-se sempre também de outra coisa." A língua não é não somente um instrumento de comunicação [...] Os sistemas simbólicos não são simplesmente instrumentos de expressão da realidade, mas contribuem para a construção do real [...] e é necessário reflectir [...] para ver se e como é possível aceitar o uso do inglês sem estar a expor-se à anglicização das suas estruturas mentais, sem ter o cérebro lavado pelas rotinas linguísticas.

no segundo (a primeira destas duas línguas deve ser ou o inglês ou o alemão, se, como se considerou na hipótese, o plurilinguismo favorecer uma tróica inglês-francês-alemão); o esperanto e uma língua *K* no terceiro (a língua *K* pode ser o inglês, mas sem que esta língua seja objecto de um incentivo específico em relação a qualquer outra língua oferecida pelo sistema educativo).

A fim de simplificar o exame, supor-se-á que a primeira e a segunda língua estrangeira são inscritas nos mesmos programas de estudos e para os mesmos anos do percurso escolar, e que beneficiam das mesmas dotações horárias que têm actualmente. Não menos importante, os objectivos pedagógicos atribuídos ao ensino da primeira e da segunda língua estrangeira serão supostos serem relativamente similares nos diferentes cenários, e *grosso modo* idênticos aos que são actualmente. Nada impede que, num aprofundamento ulterior da análise, se ponha em causa esta hipótese. Poder-se-á assim visar objectivos mais exigentes pelo menos para a primeira língua estrangeira e adaptar consequentemente a avaliação correspondente dos custos, na medida em que tal reforma exigir um crescimento da dotação dos recursos.

Que seja do meu conhecimento, não existe, em França, contabilidade escolar por especialidade como, de resto, noutros países. No caso da Suíça, a avaliação dos rendimentos sociais do ensino das línguas obrigou, por isso, à elaboração de uma série de estimativas. Tal exercício é ainda mais complexo quando o país conta com quatro línguas oficiais e nacionais, utilizadas na instrução pública de acordo com o princípio de territorialidade. Além disso, devido à sua estrutura federal, a Suíça não comporta menos de 26 sistemas escolares distintos, com programas diferentes, inclusive sobre ensino de línguas. Como três cantões são bilingues e um trilingue, há em princípio cerca de trinta planos de estudo diferentes para os quais é necessário efectuar tal estimativa (Grin e Sfreddo, 1997).

Dado o carácter centralizado do sistema educativo francês, tais estimativas são sem dúvida relativamente fáceis, mas para o presente estudo contentar-nos-emos com valores aproximados, cuja composição é detalhada mais adiante, referentes à "transferência" causada pela economia de esforço que podem realizar certos Estados, em função do cenário considerado, no ensino das línguas estrangeiras. Toma-se a França como ponto de referência, para considerar em que medida o Reino Unido diverge, partindo dos números que se aplicam à Inglaterra e ao País de Gales. Com efeito, dada a estrutura dos sistemas de ensino no Reino Unido, o ponto de comparação não corresponde, *stricto sensu*, ao Reino Unido enquanto Estado-Membro. O princípio

básico é uma regra de três simples: considera-se a parte relativa das línguas estrangeiras λ na grelha horária para os diferentes anos escolares ou níveis de ensino; multiplica-se-a pela despesa média por aluno (*DMA*) correspondente; este número é multiplicado seguidamente pelo efectivo total de alunos no sistema *EFF*, para obter o custo total do ensino das línguas estrangeiras (*CLE_i*) em cada cenário *i*. Dividindo *CLE* pela população residente *POP*, obtém-se a despesa total para o ensino das línguas estrangeiras *por habitante*, termo que é comparável entre países, para cada cenário.

Os cenários 1 e 2 têm por conseguinte o mesmo custo, ou seja que $CLE_1 = CLE_2$. O cenário 3, em contrapartida, apresenta um custo menor, dado que o alcance de um certo nível de competência em esperanto é claramente mais rápido que para qualquer outra língua, e a literatura é a esse respeito unânime. Assim, Flochon (2000: 109) nota que «*o Instituto de pedagogia cibernética de Paderborn (Alemanha) comparou as durações de aprendizagem dos vários grupos de alunos de língua francesa, de nível "baccalauréat", para atingir um nível dito "padrão" e comparável em quatro línguas diferentes: o esperanto, o inglês, o alemão e o italiano. Os resultados são os seguintes: para atingir este nível, 2000 horas de estudos de alemão produzem um nível linguístico equivalente às 1500 horas de estudo de inglês, 1000 horas de estudo de italiano e... 150 horas de estudo de esperanto. Sem comentários!*»

Outras estimativas dispersas na literatura confirmam o alcance mais rápido de competências em língua-alvo esperanto do que em todas as outras línguas com as quais a comparação era feita (Ministério da Instrução Pública [Itália], 1995) bem como as vantagens propedêuticas da língua (Corsetti e La Torre, 1995). No que se segue, optei por uma maior prudência admitindo um rácio de um para três. Assim, o investimento necessário para assegurar aos alunos franceses um nível dado de competência em esperanto representa um terço do que é necessário para dotá-lo de um nível similar em qualquer outra língua⁵⁹.

A economia de esforço da passagem ao esperanto afectaria a primeira língua estrangeira, à qual se consagra (no sistema francês tomado aqui como referência) cerca de três quartos do esforço total de ensino das línguas estrangeiras (cf. Anexo A3). A aplicação do rácio 1:3 entre o esperanto e a primeira língua estrangeira aprendida actualmente (qualquer que seja) supõe por conseguinte que a factura total do ensino das línguas passaria:

59 O estudo da utilização de línguas planificadas artificiais como solução dos problemas da comunicação internacional é objecto da interlinguística, que se reclama de uma tradição que remonta a Comenius, Descartes e Leibniz. Para uma introdução geral à literatura científica neste domínio, ver Blanke (2003).

$$CLE_3 = \left(\left[\frac{1}{3} * \frac{3}{4} \right] + \frac{1}{4} \right) * CLE_1 = 0,5 CLE_1$$

ou seja dividir-se-ia por dois. Naturalmente, poder-se-ia também aceitar outra abordagem, e supor um custo rigorosamente idêntico para os três cenários; mas então, o nível de competência atingido em esperanto superará necessária e claramente o que é atingido noutras línguas, incluindo na língua actualmente escolhida como primeira língua estrangeira⁶⁰.

6.5 Avaliação das transferências

Os mercados privilegiados

A hegemonia linguística dá lugar, disse-se já, a diversas formas de redistribuição em prol dos falantes das línguas hegemónicas, bem como dos Estados dos quais é a língua maioritária ou oficial - ou uma das línguas oficiais. Este privilégio resulta dos efeitos seguintes: os falantes da língua dominante beneficiam de uma vantagem para a venda de diversos serviços (ensino da língua em causa; tradução e interpretação para esta; edição e revisão de textos nesta língua; fornecimento no estrangeiro de material pedagógico para o seu ensino).

Pelo que me é dado conhecer, há apenas estimativas deste efeito no caso do inglês e para o Reino Unido. O portal do British Council indica que os "English language products" (sem dúvida a compreender como produtos ligados à língua inglesa, por conseguinte uma categoria mais lata do que produtos em língua inglesa), valem cerca de 800 milhões de libras por ano; cerca de 700 mil pessoas visitam em cada ano o Reino Unido para aprender inglês, e aí fazem despesas num montante total estimado em 700 milhões de libras (ou seja uma despesa média de £ 1.000 por pessoa)⁶¹. O portal do British Council não dá detalhes sobre a metodologia da estimativa. O segundo número é baseado em dados de 1998, mas nada se diz sobre o período ao qual é aplicável o primeiro. Como estes dados foram disponibilizados em 2001, admitiremos aqui, por simplificação, que estes montantes reflectem uma estimativa aplicável àquele ano. Dado um crescimento, entre 2001 e 2004, de 16,7% do PIB nominal no Reino-Unido⁶² e

60 Ver Haszpra (2004) para estimativas baseadas no valor horário de trabalho. Comparando a carga fiscal per capita que resulta de uma política de ensino generalizado de uma língua estrangeira, Haszpra obtém um razão de 1 para 10 conforme se trata do esperanto ou o inglês. Num cenário de duas línguas estrangeiras (esperanto mais uma segunda língua estrangeira ou duas línguas naturais, com provavelmente o inglês em primeiro lugar), tem-se uma carga fiscal anual per capita de 312 € e de 925 € respectivamente, ou seja um rácio de 1:2,96, que coincide, de forma clara, com os nossos próprios resultados.

61 Ver <http://www.britishcouncil.org/english/engfaqs.htm#econben>.

62 Fonte: <http://www.statistics.gov.uk>.

supondo que é idêntico entre sectores, estes mil milhões e meio de libras terão passado, em 2004, a £ 1,75 mil milhões, o que equivale a cerca de 2,59 mil milhões de euros, arredondados aqui para 2,5 mil milhões, para prevenir qualquer erro que poderia gerar a utilização de uma taxa de câmbio demasiado desfavorável à libra⁶³.

Contudo, tenha-se em conta que mesmo na ausência da dominação da língua inglesa, certo montante de bens e serviços ligados a esta língua seriam, de qualquer modo, vendidos. É por conseguinte uma porção deste montante de 2,5 mil milhões de euros que se deve ter em conta. Retenha-se aqui uma parte de 75%, baseado no facto, discutido mais em detalhe a seguir, de que a representação da tradução e da interpretação desde e para o inglês, no mercado europeu, é desta ordem. Consequentemente, os "mercados privilegiados", na estimativa deliberadamente cuidadosa aqui obtida, valem 1,875 mil milhões de euros por ano.

Convém contudo confrontar este número com os 13 mil milhões (mM) de euros que, de acordo com o governo britânico (citado por Phillipson, 2003: 77), a língua inglesa "canaliza" todos os anos para o reino⁶⁴. Apesar do desvio que aparece à primeira vista, este último montante é compatível com os 2,5 mM €, por uma razão simples: é que a despesa dá lugar a um efeito de bola de neve, dito efeito multiplicador, do tipo do que se tem em conta para considerar o impacto económico total de um projecto de infraestrutura, por exemplo. Na medida em que o valor empírico de tais multiplicadores se situa frequentemente à volta de 2,5 a 3, é provável que o montante de 13 mM €, assinalado por Phillipson, seja o produto de um multiplicador dum valor padrão e de um montante inicial superior aos 2,5 mM € indicados pelo British Council; esta estimativa do British Council é por conseguinte, com toda a probabilidade, inferior ao total das despesas directas. Portanto, independentemente do montante exacto destas, elas devem ser multiplicadas por um multiplicador.

O número de 13 mM € que Phillipson regista, publicado em portal governamental oficial e acessível em 2001, merece por conseguinte também ser tomado em conta. Admitindo, por falta de informação complementar, que ele fosse expresso em euros, é

63 É indispensável insistir no facto de que estas estimativas são certamente inferiores à realidade. Assim, o British Council indica que a economia britânica ganha anualmente 11 mil milhões de libras no mercado internacional da educação. É muitíssimo provável que este montante fosse consideravelmente menos elevado se o inglês não beneficiasse de uma posição privilegiada. Ver www.britishcouncil.org/mediacentre/apr04/vision_2020_press_notice.doc.

64 O portal do governo britânico na Internet, assinalada por Phillipson (2003) como fonte deste número, não está actualmente acessível; por conseguinte não foi possível verificar que método foi usado para chegar a este montante, nem a que período é aplicável. É evidente que num estudo mais exaustivo, os diversos números mencionados nesta secção deverão ser reexaminados.

razoável supor que durante os quatro últimos anos, a taxa de crescimento nominal do sector não foi inferior ao do conjunto da economia britânica. Dado um crescimento, entre 2001 e 2004, de 16,7% do PIB nominal no Reino Unido, obtém-se um montante de aproximadamente 15,2 mM €. Na ausência de informações sobre as variáveis da estimativa obtida pela fonte governamental citada por Phillipson, arredonda-se este montante, por prudência para 15 mM €⁶⁵. Uma parte do pedido de bens e de serviços que se dirige ao Reino Unido é procedente de países não europeus (ainda que estes sejam susceptíveis de voltar-se mais para os Estados Unidos); é por conseguinte lógico preferir uma ordem de grandeza mais modesta. A Europa dos 25 representava, em 2004, 58,1% do total das exportações de bens do Reino Unido, pelo contrário a sua parte nas exportações de bens e serviços não era indicada⁶⁶. Arredondemos esta taxa a 60%, para ter em conta o facto de que por razões de relativa proximidade geográfica, serviços como cursos de língua e estadas linguísticas, mais que proporcionalmente, serão consumidos por residentes de países membros da Europa dos 25; admitiremos por conseguinte que esta percentagem de 60% é aplicável à venda do conjunto dos bens e serviços ligados à língua inglesa, o que perfaz um total de 9 mM €. De novo, convém recordar também que uma parte deste montante existiria de qualquer modo, ainda que a língua inglesa não gozasse de uma posição dominante. Retomando a taxa de 75% anunciada acima, pode-se, em conformidade com o mesmo princípio de precaução, reter um montante de 6,75 mM €.

Coloca-se seguidamente a questão: qual é a contribuição da França para estes 6,75 mil milhões de euros? Para isto, seria necessário conhecer a parte dos Franceses no consumo total de bens e de serviços ligados à língua inglesa. Tendo em conta que a França e a Bélgica francófona representam, demograficamente, cerca de 14% da população da Europa dos 25, a sua contribuição vale cerca de 945 milhões de euros por ano para economia britânica.

Todos os números discutidos aqui reflectem por conseguinte, muito aproximadamente, a situação actual – mesmo que, como se disse, eles estejam sem qualquer dúvida bem abaixo da realidade. O montante destas transferências seria certamente superior se se adoptasse o cenário do "tudo em inglês", dado que reforça e institucionaliza a legitimidade superior do inglês em relação a qualquer outra língua. Aguardando uma análise mais exaustiva, é impossível arriscar hipóteses a esse respeito.

⁶⁵ Contudo, omite-se da estimativa o valor deste efeito para a Irlanda; uma adição de 5%, correspondendo à relação entre as populações residentes respectivas da Irlanda e o Reino Unido, seria contudo de considerar.

⁶⁶ Fonte : <http://www.statistics.gov.uk/StatBase/Product.aspx?vlnk=613>.

Admitir-se-á por conseguinte – optando uma vez mais pela prudência – que estes números correspondem às transferências que resultariam da adopção do "tudo em inglês".

Isto levanta contudo uma dificuldade conceptual, que é a do ponto de referência. Vimos que uma parte deste fornecimento de bens e serviços em inglês e para a aprendizagem do inglês teria lugar de qualquer modo, ainda que o inglês não estivesse em posição hegemónica. Mas a Alemanha, a França, a Espanha, e também, a uma escala mais modesta, a Suécia ou a Hungria, vendem serviços linguísticos relativos às suas línguas nacionais respectivas. Na sequência, tendo em conta o facto de que as estimativas obtidas para as transferências em favor do inglês pecam certamente por defeito, não se cortará do balanço líquido deste cenário as transferências das quais beneficia a França em resultado do estatuto internacional da língua francesa. Recorde-se além disso que à medida que se afirma a precedência do inglês, a vantagem do francês em relação a línguas terceiras (alemão e espanhol nomeadamente) não pode se não estreitar-se⁶⁷. No entanto, poder-se-ia considerar, no âmbito de uma análise mais exaustiva, uma correcção suplementar: deduzir-se-ia então dos montantes evocados acima uma parte de transferências para a França.

Como estão, actualmente, os outros cenários? Por definição, o cenário 3 (esperanto) não dá lugar a nenhum mercado privilegiado deste tipo, dado que nenhum país disporia de uma vantagem decisiva no fornecimento de serviços linguísticos ligados ao esperanto. O cenário 2 (plurilinguismo) deve situar-se numa zona intermédia, dado que implica uma distribuição da comunicação em várias línguas entre as quais é provável que o inglês goze de um peso superior ao que deveria ter dum ponto de vista demolingüístico, ou seja, cerca de 14% (o que corresponde *grossa modo* à parte dos anglófonos nativos na Europa dos 25), tanto mais que nas hipóteses levantadas aqui, o inglês seria, com o francês e o alemão, uma das três línguas a beneficiarem de um estatuto privilegiado. No entanto, o que conta do ponto de vista deste estudo, é a medida na qual tal transferência em prol dos bens e serviços ligados à língua inglesa excederia a transferência que se operaria em prol dos bens e serviços ligados à língua francesa. Num ambiente linguístico que promova séria e activamente o plurilinguismo – como se esboçou mais atrás – as transferências líquidas entre duas grandes línguas seriam negligenciáveis. Pelo contrário, manter-se-ia positivo do conjunto das pequenas línguas

⁶⁷ A título de ilustração, recordemos que durante seis anos, ou seja de 1997 a 2002, a parte do francês como língua de redacção de origem dos documentos do Conselho da União Europeia passou de 42% para 18%, enquanto, a do inglês, passava de 41% para 73% (Secretariado Geral do Conselho da União Europeia, citado por Durand, 2004).

para o conjunto das grandes, e muito em particular para a tróica inglês-francês-alemão.

A economia de esforço na comunicação

Algumas das perguntas que se põem aqui são conceptualmente bastante semelhantes às que acabámos de tratar no âmbito dos "mercados privilegiados". Contudo aqui trata-se do fenómeno seguinte: conforme o ambiente linguístico no qual nos orientamos e, por conseguinte, de acordo com as modalidades correspondentes de comunicação internacional, o esforço dos interlocutores será diferente.

Começemos de novo pelo cenário 1, ou seja o "tudo em inglês": neste caso, a maioria ou mesmo a totalidade da comunicação entre pessoas de línguas maternas diferentes teria lugar em inglês. Por conseguinte, os anglófonos não teriam necessidade de traduzir para a sua língua as mensagens emitidas por não anglófonos, para além de que não teriam necessidade de traduzir para outras línguas as mensagens que emitem; esforço em contrapartida incontornável para todos os outros, tanto quanto queiram ser compreendidos⁶⁸.

Para situar, mesmo que só aproximadamente, os montantes que isso implica, pode-se partir de um estudo realizado no âmbito do programa europeu MLIS (ASSIM, 2000). O que a sua versão francesa chama *executive summary* indica que o contrato dos serviços de tradução e de interpretação representava, em 1997, um montante de 3,75 mil milhões de euros. Admitindo que o crescimento do sector, no período 1997-2004, seguiu a do PIB nominal na Europa dos 15, ou seja 33,7% de crescimento,⁶⁹ o valor nominal actual deste mercado seria de aproximadamente 5,014 mM €.

Contudo, este número deve ainda ser ajustados para ter em conta o crescimento do mercado com o alargamento da União de 15 para 25 membros. Isto representa, de acordo com os dados da Eurostat, um crescimento da população da União de 19,3%. Porque os novos segmentos de mercado são menos ricos do que os outros, não é de esperar que o volume do mercado da tradução e da interpretação aumente necessariamente de forma proporcional ao crescimento demográfico. Por conseguinte, e tendo em conta o facto do PIB médio *per capita* nos novos Estados-Membros poder ser considerado um pouco menos de 50% do PIB médio *per capita* da Europa dos 15, de

⁶⁸ Este é o ponto crucial omitido pela representação sueca à Comissão europeia, que tinha proposto que se um Estado desejasse dispor de documentação ou comunicação oral na sua língua, tomasse a seu cargo as despesas de tradução e de interpretação correspondentes. Obviamente, isso levanta a pergunta sobre a língua na qual as mensagens são inicialmente emitidas, e que direito...

⁶⁹ Fonte:

http://epp.eurostat.ec.eu.int/portal/page?_pageid=1996.39140985&_dad=portal&_schema=PORTAL&screen=detailref&language=fr&product=Yearlies_new_economy&root=Yearlies_new_economy/B/B1/B11/daa10000

acordo com a Eurostat (em paridade com os poderes de compra), admitir-se-á aqui um crescimento do volume do mercado de 10%, ou seja, uma dimensão do mercado europeu da tradução e da interpretação de 5,515 mM € aos valores de 2004.

Este mercado reparte-se em diversas línguas e, para cada língua, é necessário distinguir a tradução e a interpretação de e para esta língua.

A fim de aproximar-nos de uma estimativa das transferências causadas pelo cenário do "tudo em inglês", convém identificar a parte de mercado que é atribuída às traduções de e para inglês, para além do que seria se o inglês não beneficiasse de uma posição hegemónica. Pode-se considerar que esta parte "normal" deveria corresponder ao peso demográfico do inglês como língua materna na Europa dos 25, ou seja, cerca de 14%. Ora a parte da tradução de e para o inglês é indubitavelmente mais elevada. Não existem, que sejam do meu conhecimento, dados sistemáticos sobre o assunto; contudo, as ordens de grandeza de 50 a 60% indicadas pelos interlocutores do domínio da tradução e da interpretação com os quais foram estabelecidos contactos para a realização deste estudo convergem, e estão de acordo com um estudo publicado, em 1999, pelo OFIL, que faz referência, sem mais precisão, às "estimativas da Comissão da União Europeia", dados que se referem ao ano de 1992⁷⁰. A parte do inglês como língua-alvo seria de 50% (do conjunto das línguas-alvo). Por conseguinte, pode-se admitir, na falta de informações mais detalhadas, que é de uma percentagem situada entre 50 e 60% que convém deduzir a parte "normal" de 14%. Para as necessidades deste estudo, reter-se-á por conseguinte um "excesso", devido ao estatuto dominante do inglês, de aproximadamente 40% da dimensão total do mercado, ou seja, muito aproximadamente, cerca de 2,2 mM €⁷¹.

Consideremos de passagem que o rácio $(0,54-0,14) / 0,54 \approx 0.74$ pode-se interpretar como um indicador da sobre-representação do inglês; é ele que é a base da taxa de 0,75% aplicada mais acima a fim de determinar qual é a quota realmente "privilegiada" do contrato dos bens e serviços de língua inglesa.

Poder-se-ia pensar, no imediato, que conviria dividir este montante por dois para não considerar apenas uma única direcção de tradução e de interpretação. No entanto, estão efectivamente considerados os dois fluxos que convém ter em conta, porque se a

⁷⁰ O OFIL publica a *Tribuna das indústrias da língua e do multimédia*; ver S. Abou, 1999: "Do mercado global da tradução ao da tradução científica e técnica... e ao da tradução com instrumentos ", <http://www.ofil.refer.org/tribune/n19/marche.htm> , TILM n° 19.

⁷¹ A pergunta do efeito multiplicador, levantada a propósito dos mercados privilegiados, poderia igualmente pôr-se aqui. Contudo, nada indica que o essencial deste trabalho de tradução e de interpretação tenha lugar na Grã-Bretanha ou na Irlanda. Por conseguinte, não se pode pôr a hipótese de que os montantes que resultam de um efeito bola de neve constituam transferências numa direcção ou noutra.

comunicação fosse igualitária, os interlocutores de língua materna inglesa deveriam financiar serviços de tradução e de interpretação de e para a sua língua, exactamente como os falantes de outras línguas. Por conseguinte o ponto de referência é efectivamente o peso demolinguístico dos anglófonos, e é a totalidade destes 2,2 mil milhões de euros que lhes são poupados devido ao estatuto dominante do inglês.

É altamente provável que no caso de adopção do "tudo em inglês", a poupança assim realizada pelos anglófonos seja mais importante ainda. Qualquer projecção a este respeito seria arriscada, fico-me pela hipótese mais prudente, admitindo que este montante de 2,2 mM € corresponde, mesmo no cenário de "tudo em inglês", à economia que obteriam os interlocutores de língua materna inglesa no contexto europeu. Com muita probabilidade, o montante efectivo seria muito claramente superior.

Suponhamos que todos os intervenientes da União (indivíduos, empresas, colectividades públicas, associações) participam actualmente de modo proporcional na comunicação; então o peso de cada comunidade linguística nesta comunicação total reflecte o seu peso demográfico. Como a França e a Bélgica de língua francesa representam cerca de 14% da população da União, os anglófonos estão endividados aos francófonos em cerca de 308 milhões de euros anuais, ao abrigo da economia de esforço na comunicação entre francófonos e anglófonos.

O cenário 3, de novo, faz automaticamente desaparecer qualquer transferência deste tipo, dado que cada um deverá realizar um esforço simétrico para a tradução e a interpretação de mensagens entre a sua língua materna e o esperanto.

O cenário 2 representa, em relação aos "mercados privilegiados", uma solução intermédia. Na medida em que um ambiente multilingue realizável atribuiria um peso relativamente mais importante a algumas "grandes" línguas (de acordo com as nossas hipóteses relativas a este cenário, tratar-se-ia do inglês, do francês e do alemão), ele permitiria, sem dúvida, aos falantes destas grandes línguas poupar-se a certos esforços. No entanto, as transferências entre grandes línguas seriam sem dúvida negligenciáveis, e supor-se-á que o balanço líquido para a França ou os francófonos, ao abrigo deste tipo de transferência, seria, neste caso, igual a zero.

A economia de esforço no ensino das línguas estrangeiras (LE)

Nem todos têm as mesmas necessidades de competências linguísticas de acordo com o ambiente linguístico escolhido. Se o controlo de uma ou duas outras línguas estrangeiras a um nível elevado é considerado como uma necessidade para os

Finlandeses ou para os Eslovenos, ele parece ser tanto menor quanto maior for a comunidade linguística a que se pertença. Isto verifica-se no facto, examinado abaixo com mais detalhe, de que o sistema escolar inglês e galês (distinto dos sistemas escocês e norte-irlandês) põe exigências claramente menores aos alunos em termos de aquisição de línguas estrangeiras. No entanto, o que conta aqui, é a medida na qual este esforço é inferior àquele que deveria ser noutros casos. Por preocupação de simplificação, tomar-se-á como referência o actual sistema francês de ensino de línguas estrangeiras, cujas características essenciais resumimos em quadro, no Anexo A3.

Nesta base, pode-se avaliar o investimento total para o ensino das línguas estrangeiras em França em cerca de 8,235 mil milhões de euros por ano. Este montante inclui duas simplificações que, em certa medida, se devem anular mutuamente: de um lado, negligenciou-se o facto de a percentagem de colegiais e liceais que estudam uma segunda língua estrangeira ser, a partir do quarto ano, inferior a 100% (com taxas que variam de 86,4 a 98,1%, em 2003-2004); na inversa, não se teve em conta o facto de que uma certa percentagem de liceais (não precisada no portal DEP da Internet) que estuda uma terceira língua estrangeira, e que 11% dos alunos inscritos em BEP, CAP ou Bac profissional estudam uma segunda. Como é provável que estes dois últimos efeitos excedam o segundo, a nossa estimativa final do custo total do ensino das línguas estrangeiras em França, cerca de 8,235 mM €, está sem dúvida ligeiramente abaixo da realidade. O detalhe das estimativas é fornecido no quadro 3.

**Quadro 3: ENSINO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM FRANÇA
(PRIMÁRIO: 1999-2000; OUTROS: 2003-2004)**

Ano Escolar	Parte horária de LE	Despesa/Aluno	Efectivos	Despesa Total
CP	0,058	261,3	783532	204736911
CE1	0,058	261,3	822422	214898868
CE2	0,067	304,9	797725	243226352
CM1	0,067	304,9	793648	241983275
CM2	0,067	304,9	801511	244380703
Total primário				1.149.226.111
Total primário (x 1.024) ⁷²				1.176.807.536
Sixième	0,148	1058	821653	869308874
Cinquième	0,135	965	801084	773046060
Quatrième	0,123	1630	818337	1333889310
Troisième	0,105	1509	794116	1198321044
Total Collège				4.174.565.288
Seconde	0,193	1882	533489	1004026298
Première	0,158	1540	487872	751322880
Terminale	0,147	1433	489111	700896063
Total Lycée				2.456.245.241
Total BEP/CAP/Bac Pr	0,061	614	695452	427007528
Despesa Global (€)				8.234.625.595

Fontes : DEP (Direction de l'évaluation et de la prospective) (<http://www.education.gouv.fr/stateval/>)

⁷² Tendo em conta o crescimento demográfico de 2,4% registado entre os anos 1999-2000 e 2003-2004

[default.htm](#)) e programas e grelhas horárias das diferentes ciclos do sistema escolar francês, programas e grelhas horárias disponíveis no portal pedagógico do ministério da educação nacional (<http://eduscol.education.fr/>). Os números para o ano 2003-2004 dizem respeito ao secundário (Colégio, Liceu e segundo ciclo profissional) e para o ano 1999-2000 ao primário. Correção dos números do primário: tendo em conta o crescimento demográfico de 2,4% entre 1999-2000 e 2003-2004.

Porque os dados valem para 2004 (fez-se, no caso do primário, uma extrapolação para 2004 a partir dos dados de 1999), convém dividir o montante total obtido de 8.234.625.595 € pela população residente deste mesmo ano⁷³, ou seja, 59.900.700, para obter uma despesa *per capita* e ano, para o ensino das línguas estrangeiras, ligeiramente superior a 137 €. Além disso, este montante de cerca de 8,23 mil milhões de euros equivale a 10% da despesa educativa total, sector de instrução terciária não incluído. Este número coincide exactamente com as estimativas realizadas na Suíça, uma dezena de anos atrás.

No caso do sistema educativo britânico, a imprecisão dos dados disponíveis, na ausência de um estudo muito mais exaustivo, impede o fornecimento de estimativas verdadeiramente comparáveis. O problema deve-se, em larga medida, ao facto de que as línguas estrangeiras se tornaram disciplinas não obrigatórias para uma proporção crescente dos alunos do sistema inglês. Como o destacam Driscoll, Jones e Macrory: "[...] 44% das escolas que ensinam ao KS2 [Key Stage 2: alunos de 7 a 11 anos] na Inglaterra oferecem línguas estrangeiras aos seus alunos. 35% do conjunto das escolas consagram-lhes tempo de ensino. A oferta de línguas estrangeiras, no entanto, é menos vasta do que isto poderia fazer crer. Só 3% das escolas oferecem a todos os alunos de todos os graus um curso de língua estrangeira de 20 a 30 minutos pelo menos uma vez por semana. Além disso, só 3 das escolas interrogadas propunham a todos os alunos cursos de 50 minutos ou mais por semana. A duração de lição mais frequente era de 20 a 30 minutos, com uma frequência modal de uma vez por semana. A natureza e a quantidade da oferta pode igualmente variar em função dos grupos etários dentro do KS2. Os alunos mais idosos recebiam em geral uma instrução organizada numa duração mais longa. 14% de todas as escolas que responderam ao inquérito indicaram que os alunos de 6º ano [de escolaridade] tinham lições especificamente consagradas às línguas estrangeiras. 39% dos professores do primário eram favoráveis à atribuição de mais tempos ao ensino das línguas estrangeiras. Os constrangimentos horários eram considerados um factor importante para decidir se as línguas estrangeiras deveriam figurar no programa. 27% das escolas que haviam retirado as línguas estrangeiras

73 Fonte:

http://epp.eurostat.cec.eu.int/portal/page?_pageid=1996,39140985&_dad=portal&_schema=PORTAL&screen=detailref&language=fr&product=Yearlies_new_population&root=Yearlies_new_population/C/C1/C11/caa10000 .

indicaram como motivo a falta de tempo para o fazer." (Driscoll, Jones e Macrory, 2004: de 10, tradução minha).

Com base neste mesmo inquérito, no documento *Language trends in 2004-KS4* do National Center for Languages⁷⁴ e nos dados Eurydice,⁷⁵ podemos fazer uma estimativa global da parte das línguas estrangeiras nos *key stages* 2 (7 a 11 anos) e 4 (14 a 16 anos), sabendo além disso que o *key stage* 3 (11 a 14 anos) é o único durante o qual o ensino de uma língua estrangeira é obrigatório – com uma dosagem, contudo, extremamente variável. Isto complica em muito a avaliação da parte das línguas estrangeiras nas grelhas horárias, sem contar que só é fixado regulamentarmente no horário o número mínimo de horas; a conversão entre horas de relógio e horas de instrução é igualmente problemática, embora uma média de 50 minutos de relógio por hora de ensino de matéria pareça ser a norma. Os dados do ministério britânico da educação fornecem números sobre a despesa total, donde se tira uma despesa por aluno, no conjunto do sistema (KS1 a KS4) de 4.954 euros por ano⁷⁶. Pode-se organizar um quadro sinóptico (quadro 4) que permitirá avaliar muito aproximadamente o esforço realizado na Inglaterra para o ensino das línguas estrangeiras. Contudo, tendo em conta o facto de as dotações horárias serem consideradas superiores na Escócia e na Irlanda do Norte, que representam 11,3% da população do Reino Unido, aumentamos em 10%, uniformemente, o indicador da parte horária das línguas estrangeiras na grelha horária, o que leva a supor que os alunos escoceses e norte-irlandeses têm, em média, cerca do dobro de horas de cursos de línguas estrangeiras em relação aos alunos ingleses e galeses. Este número ajustado é de seguida multiplicado pelos dados dos efectivos e das despesas para o conjunto do Reino Unido.

QUADRO 4: ENSINO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS (LE) NO REINO UNIDO
DESPESAS TOTAIS E POR ALUNO (2002-2003)

Grupo de anos escolares	Horário semanári o médio. LE (x 60 min.)	Alunos afectados (%)	Exposição média à LE (x 60 min.)	Parte horária LE (x 60 min)	Ajustamento ao conjunto do Reino Unido	Despesa/ aluno por LE (€), UK ($\mu=4954$)	Efectivos (média linear)	Despesa total (€)
Inglaterra e País de Gales								
KS1	0	--	0	0	0	0	1.672.728	0
KS2	0,5	33	0,167	0.009	0.01	49.5	3.345.456	165.600.072
KS3	2,25	100	2,25	0.1125	0.124	614.3	2.509.592	1.541.642.366
KS4	1,5	66	1	0.05	0.055	272.5	1.672.278	455.695.755
Despesa total								2.162.938.193

A despesa total ligeiramente superior a 2 mil milhões de euros, reportada à

74 Fonte : <http://www.cilt.org.uk/key/trends2004survey.pdf>

75 Fonte: <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=UK&language=VO>

76 Fonte: http://www.dfes.gov.uk/rsgateway/DB/VOL/v000538/ed_train_final.pdf

população do Reino Unido, reverte para uma despesa anual *per capita* à volta de 36 € (36.25). A comparabilidade entre os números franceses, baseados no ano 2003-2004 com os números britânicos, baseados no ano 2002-2003, não é indubitavelmente perfeita; contudo, como estimativa, pode-se admitir que em relação à França, tomada aqui como referência, o Reino Unido economiza actualmente 100 euros *per capita* e por ano devido simplesmente à predominância do inglês. Isto representa cerca de 6 mil milhões de euros por ano. A economia para o conjunto dos anglófonos da Europa vale mesmo 400 milhões de euros suplementares, se se acrescentar os cerca de 4 milhões que residem na República da Irlanda.

Considera-se aqui a hipótese de que, no caso de adopção do cenário "tudo em inglês", os países anglófonos não reduziram mais o seu esforço de ensino das línguas estrangeiras, enquanto os outros Estados, entre os quais a França tomada aqui como referência, não aumentariam o deles; no máximo admite-se que a primeira língua estrangeira seria obrigatoriamente o inglês (como recomenda o Relatório da Comissão do debate nacional sobre o futuro da Escola), mas que o esforço financeiro total não seria alterado. É uma hipótese limite, dado que adopção do "tudo em inglês" aumentaria certamente a pressão para generalização do inglês precoce. No entanto, na medida em que esta evolução poderá fazer-se acompanhar de um desinteresse para com as outras línguas estrangeiras, não é insensato admitir, para as necessidades deste estudo, que o total continuaria a ser inalterado. Portanto, conservar-se-á, como estimativa (prudente) da despesa para o ensino das línguas estrangeiras em França (F) e no Reino Unido (UK), no caso de "tudo em inglês", as somas:

$$CLE_t^F = 8,235 \text{ mM } \text{€}$$

$$CLE_t^{UK} = 2,163 \text{ mM } \text{€}$$

Que se pode dizer sobre os outros cenários? De novo, a complexidade da comparação vai conduzir-nos a algumas simplificações, cujo essencial foi exposto mais acima nesta mesma secção, nomeadamente no que se refere à introdução do esperanto como primeira língua estrangeira. Admita-se além disso que no cenário 2 (plurilinguismo), todos os países fazem o mesmo esforço de aprendizagem das línguas estrangeiras. Num cenário de plurilinguismo puro, considerar-se-ia isso o resultado de um posicionamento igualitário dos Estados-Membros. Na forma específica de plurilinguismo que devíamos pressupor para estarmos certos de que a aprendizagem de um número razoável de línguas estrangeiras garante sempre intercompreensão, é um

pouco diferente: com efeito, as pessoas de língua materna inglesa, francesa ou alemã poderiam satisfazer-se em aprender apenas uma língua estrangeira (necessariamente deste trio) para ter, assim como os outros residentes europeus, o controlo de duas das três línguas do trio; esta condição garante intercompreensão directa em qualquer subgrupo de europeus tirados aleatoriamente, independentemente do seu número e os seus repertórios linguísticos. Para simplificar, admita-se que o cenário do plurilinguismo supõe que mesmo o Reino Unido, a Irlanda, a França, a Bélgica de língua francesa, o Luxemburgo, a Alemanha e a Áustria ensinam duas línguas estrangeiras aos seus residentes, em conformidade com o modelo "1+2" que recomendam Bruxelas e Estrasburgo. Supor-se-á, por conseguinte, aqui que se estudará em toda a Europa pelo menos duas línguas estrangeiras, por toda a parte com o mesmo grau de eficiência, ou seja, com a mesma despesa *per capita* para o mesmo resultado. Obtém-se por conseguinte (para duas línguas estrangeiras, ou seja, pondo de parte a possibilidade de ensinar mais):

$$CLE_2^F = CLE_2^{UK} \approx 8,235 \text{ mM } \text{€}$$

$$CLE_3^F = CLE_3^{UK} = 4,118 \text{ mM } \text{€}$$

É pois evidente que mesmo com as hipóteses muito prudentes elaboradas ao longo de todo o nosso raciocínio, a França teria todo o interesse em incentivar o cenário 3, que lhe faria economizar mais de 4 mil milhões de euros por ano; os outros estados europeus ganhariam de igual modo, naturalmente na proporção do seu número de estudantes; enquanto o Reino Unido, obviamente, não teria nenhuma vantagem, porque ver a sua língua nacional posta no mesmo pé do francês e do alemão custar-lhe-ia mais de 6 mil milhões de euros, por ano, na hipótese do plurilinguismo (cenário 2), e quase 2 mil milhões de euros a mais por ano na hipótese de uma passagem generalizada para o esperanto (cenário 3).

Produto do investimento na educação

Os montantes assim poupados pelos países de língua inglesa podem ser investidos na formação e na investigação; este investimento produz um certo rendimento. Já que os investimentos sem risco geram uma rentabilidade média de 3 a 5%, e que as análises custo-benefício supõem em geral um custo de oportunidade do capital de 10%, fixaremos aqui uma taxa de rendimento de 7%, como solução média. Esta taxa, aplicada à economia de 6 mM €, atrás apurada, liberta uma renda anual da ordem de 420 milhões

de euros⁷⁷.

Estamos agora em condições de reunir os diferentes elementos calculados até aqui para uma comparação de conjunto dos três cenários.

6.6 Balanço comparativo

Façamos primeiro uma pequena adição: o total acumulado das vantagens que o Reino Unido retira da precedência actual do inglês está resumido no quadro 5:

QUADRO 5: TRANSFERÊNCIAS ANUAIS LÍQUIDAS EM FAVOR DO REINO UNIDO

Em milhões de euros, 2002-2004

	MONTANTE DIRECTO	EFEITO MULTIPLICADOR* OU RENDIMENTO LIBERTADO
MERCADOS PRIVILEGIADOS	1.875	5.156 / 6.750
ECONOMIA DE ESFORÇO EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO	2.200	154
ECONOMIA NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	6.000	420
TOTAL	10.075	5.730 / 7.324

* Nos casos em que há dois montantes, o primeiro resulta da aplicação dum multiplicador de 2,75 sobre o montante directo, e o segundo é baseado no montante total reportado por Phillipson após ajustamentos (2003:77).

Em termos de receitas líquidas ou de despesas evitadas ("Montante directo" no quadro 5), a precedência actual do inglês traz actualmente ao Reino Unido mais de 10 mil milhões de euros anuais.

Em contrapartida, poderíamos também basear-nos, para a estimativa dos mercados privilegiados, não no montante directo das despesas avaliadas com base nas informações do British Council, mas na estimativa oficial do governo britânico (ou seja, cerca de 13 mM € no início dos anos 2000, que representariam sem dúvida mais de 15 mM € actualmente, mas que nos propusemos avaliar, muito prudentemente, em 6,75 mM € para os mercados *privilegiados* num contexto especificamente *européu*). Para perceber a totalidade das vantagens que o Reino Unido retira desta situação, podemos por outro lado recordar que os montantes poupados na comunicação e no ensino das línguas estrangeiras libertam uma forma de rendimento anual de aproximadamente 574 milhões de euros. Neste caso, o montante total do valor que representa actualmente, para o Reino Unido, a precedência do inglês, é de aproximadamente de 17,399 mM €. Também aqui, a estimativa continua a ser baseada numa utilização cuidadosa dos dados disponíveis.

⁷⁷ Se nos colocarmos não do ponto de vista das finanças públicas, mas da economia como um todo, podemos acrescentar aos montantes poupados os que resultam do menor esforço na tradução de e para outras línguas (2,2 mM € por ano). O rendimento assim libertado em cada ano atinge então 574 milhões de euros.

Pode-se por conseguinte raciocinar com um intervalo que vai de 10 a 17 mil milhões de euros anuais, conforme se tem em conta ou não efeitos multiplicadores e o rendimento dos montantes que o principal país anglófono da Europa pode actualmente economizar. A título de comparação, o orçamento do governo central britânico ascendia, em 2003-2004, a cerca de 400 mil milhões de libras⁷⁸, ou seja, cerca de 584 mil milhões de euros. O PIB nominal britânico ascendia, em 2004, a cerca de 1,71 biliões de euros⁷⁹; cerca de 1% deste total é, por conseguinte, imputável à predominância actual do inglês.

Estas ordens de grandeza devem, recordemos, entender-se excluindo todos os efeitos simbólicos, os efeitos induzidos na divulgação de bens e de serviços culturais em língua inglesa, e a posição privilegiada da qual gozam os falantes nativos do inglês nas situações de negociação e de conflito, o que está inevitavelmente na origem de outros benefícios financeiros. Esta situação é de facto financiada pelos outros Estados, nomeadamente europeus (recordemos que se tentou, nas páginas precedentes, tomar em conta apenas os fluxos que aparecem no contexto das trocas intra-europeias), que aceitam, além disso, duplicar as suas facturas nacionais para o ensino das línguas estrangeiras.

A hegemonia linguística é, por conseguinte, sem nenhuma dúvida possível, grosseiramente injusta. Recordemos de novo que não é de modo nenhum a língua inglesa como tal que está em causa, mas a hegemonia linguística como modo de funcionamento, qualquer que seja a língua em benefício da qual ela se estabeleceu. Seria por conseguinte estranho desejar reforçá-la, como sugerem todos os que propõem atribuir a uma língua nacional (inglesa ou outra) um estatuto deste tipo.

Um quadro sinóptico (Quadro 6) permite comparar dum só golpe as diferentes opções. Neste quadro, teremos em conta apenas a coluna dos "montantes directos" do quadro 5.

QUADRO 6: COMPARAÇÃO ENTRE TRÊS CENÁRIOS

(montantes em milhões de euros, arredondados à unidade superior)

Cenário e ambiente	Características gerais	Línguas estrangeiras a	Despesas com o	Transferes para o	Contribuição	Custo líquido
--------------------	------------------------	------------------------	----------------	-------------------	--------------	---------------

78 Fonte: <http://www.statistics.gov.uk/pdffdir/psa0604.pdf>.

79 Fonte :

http://epp.eurostat.cec.eu.int/portal/page?_pageid=1996,39140985&_dad=portal&_schema=PORTAL&scene=detailref&language=fr&product=Yearlies_new_economy&root=Yearlies_new_economy/B/B1/B11/daa10000

linguístico		ensinar	ensino das LE	país da língua hegemónica	francesa (13%) para os transferes	reporta do ao cenário 3
Cenário 1: Tudo em inglês	Comunicação interlinguística essencialmente em inglês; desigualdades em favor dos falantes nativos desta língua; riscos acrescidos de erosão da diversidade linguística e cultural.	1ª LE: inglês 2ª LE: qualquer outra	8.235	10.075	1.310	5.428
Cenário 2: Plurilinguismo	Comunicação interlinguística em diversas línguas europeias, gravitam para um pequeno nº de «grandes» línguas, nomeadamente as três línguas privilegiadas por hipótese (inglês, francês e alemão); diversidade linguística e cultural mais afirmada, mas risco de instabilidade provocando a necessidade de medidas orientadas para favorecer os contextos comunicacionais em línguas não dominantes, particularmente em línguas para além do inglês.	1ª LE (para a França): inglês ou alemão* 2ª LE (para a França): não importa qual* <i>Obs. 1: Uma das duas LE deveria ser uma língua latina</i> <i>Obs. 2: No quadro deste ensino, desenvolver a competência receptiva nas outras línguas latinas.</i>	8.235	Negligenciável	0	4.118
Cenário 3: Esperanto	Comunicação interlinguística essencialmente em esperanto; igualdade quase completa entre falantes qualquer que seja a sua língua materna	1ª LE: esperanto 2ª LE: não importa qual	4.118	0	0	0

*: para os países cujos residentes não têm nem o inglês, nem o francês, nem o alemão como língua materna, a primeira e a segunda línguas estrangeiras ensinadas deveriam, para garantir que o cenário 2 assegure a intercompreensão tal como os dois outros cenários, provir do trio inglês-francês-alemão.

Alguns comentários podem ajudar a interpretar este quadro.

A clara vantagem do cenário esperantista não deve surpreender, dado que reflecte ao mesmo tempo a eficiência desta língua e a sua equidade sem paralelo. *A consideração da equidade* na classificação dos cenários deveria por conseguinte levar a destacar o cenário 2 ou 3. Com efeito, se o princípio rawlsiano da diferença se compreende sob reserva por uma certa garantia de eficiência, vê-se que esta não é servida de modo nenhum pelo cenário 1.

A consideração dos valores não comerciais conduziria a reforçar a atracção do

cenário 2, porque este favorece a visibilidade diária da diversidade das línguas e das culturas; em contrapartida, acusaria os defeitos do cenário 1, porque é o que faz correr maiores riscos de uniformidade.

A consideração explícita e separada de dimensões simbólicas, ligadas aos fundamentos históricos e políticos das culturas europeias (e na medida em que tais dimensões não teriam podido ser apreendidas por meio dos valores não comerciais), reforça estas conclusões.

Os montantes avaliados aqui têm já um ano de calendário; adicionam-se de ano em ano e reforçam uma dinâmica cada vez mais difícil de inverter, e na qual estes montantes pesarão cada vez mais.

Se o cenário do "tudo em inglês" se revela, feita a verificação, o mais dispendioso e o menos equitativo dos três, por que é que ele continua a recolher tal adesão? Como explicar que uma alternativa preferível no plano da eficiência e da equidade nunca seja seriamente encarada? Que orientações podem ser encaradas a curto e a longo prazo, tendo em conta os resultados obtidos até agora? Tais são as perguntas que o sétimo e último capítulo abordam.

CAPÍTULO 7

QUE ESTRATÉGIAS?

7.1 Estratégia de longo prazo

O cenário de 1 ("tudo em inglês") apresenta riscos sérios de uniformização e não saberia prevenir a provincialização da língua francesa e das outras línguas da Europa, com exceção do inglês. O cenário 2 ("plurilinguismo") é apoiado certamente – pelo menos a nível dos princípios gerais e numa versão mais suave – por todo o discurso oficial europeu. Contudo, para além deste discurso não ser muito congruente com os factos, este cenário só é credível se incorporar uma série de medidas que regulem de forma muito apertada os contextos comunicacionais. Isto supõe uma engenharia subtil, porque ele só pode funcionar se for capaz de inverter para seu próprio proveito a dupla lógica de *usabilidade e do maximinus* (ou pelo menos neutralizar estas forças nos contextos em que se exerceriam em favor do inglês); a diligência é ainda mais delicada porque estas medidas, necessárias para o sucesso do cenário 2, podem ser percebidas como artificiais e incómodas.

Não há a mínima dúvida, perante as avaliações precedentes, e mais ainda se se tem em conta o papel das dimensões históricas e simbólicas que elas não incorporam, que o cenário 3 constitui, de um ponto de vista analítico geral, a melhor solução.

Alguns trabalhos tentam examinar, recorrendo frequentemente a abordagens muito técnicas, apoiadas na teoria das escolhas racionais, ou ainda numa reflexão humanista (Mullarney, 1999), por que é que tal evidência ainda não se exprime nas políticas educativas reais (Pool, 1991b; Selten e Pool, 1997; Güth, Strobel e Wickström, s.i.d.), apesar da sua pertinência em termos pedagógicos (Piron, 1994) e financeiros (Haszpra, 2003). Pode-se procurar explicações psicológicas (Piron, 1994) ou históricas (Forster, 1982; Ministério da instrução pública [Itália], 1995). Fettes (1991) combina vários níveis de análise num texto de uma subtileza notável.

O exame destas profundas questões levar-nos-ia demasiado longe. Com base na abordagem de tipo "análise de políticas", dos capítulos precedentes, cujas conclusões convergem com a literatura citada acima, traçarei apenas os contornos do que poderia ser uma estratégia de ensino das línguas que visasse o longo prazo, ou seja, pelo menos uma geração. Numa segunda secção, tentarei esboçar uma estratégia de curto prazo. A distinção entre as duas é essencial. Com efeito, qualquer sugestão de recorrer ao esperanto é com frequência rejeitada automaticamente, muitas vezes sem a sombra de um argumento; seria por conseguinte totalmente ilusório procurar instaurá-lo a curto prazo.

Instaurar o cenário 3 só é possível sob três condições. A primeira depende da provisão de meios e não coloca problemas de maior; os dois outros são mais difíceis,

mas como se pôde ver, a amplitude dos interesses financeiros e simbólicos está em relação com a dificuldade destes desafios.

Formação e recrutamento de professores

Passar-se-á rapidamente sobre a questão da formação professores. Se o cenário for concebido para ser instaurado a pouco e pouco, no espaço de uma geração, tem-se o tempo necessário para formar professores em número suficiente. Limitar-me-ei por conseguinte a citar aqui Haszpra, considerando que a questão merecerá, se for caso disso, ser tratada de maneira bem mais detalhada: " [os professores de Esperanto] podem ser formados muito rapidamente a partir do efectivo actual de professores [de línguas]." Os professores de língua têm uma competência de aprendizagem das línguas superior à média e já são formados na metodologia do ensino das línguas. Para eles, um curso de esperanto de 200 horas é evidentemente mais que suficiente para que fiquem capazes de começar a ensiná-lo [...]. As experiências feitas na Europa de Leste mostrou que após as mudanças políticas ocorridas por volta de 1990, numerosos professores de russo aprenderam outra língua e, após um lapso de tempo relativamente curto, eram capazes de ensinar o inglês, o alemão, ou o francês ao nível requerido. Enfim, um professor pode ensinar o esperanto a quase dez vezes mais alunos do que uma outra língua, porque o tempo de aprendizagem necessário é dez vezes mais curto [reencontra-se por conseguinte aqui o rácio de 1:10 assinalado no capítulo precedente-FG]. Pode-se dizer o mesmo do ensino do esperanto aos adultos [que] poderiam consagrar o tempo requerido à aprendizagem do esperanto, enquanto que só com muita dificuldade chegariam a encontrar tempo suficiente para aprender uma língua natural "(2003: 6; tradução minha).

Sem mesmo estar a contar com essa famosa relação de 1 para 10, é mais que provável que a formação dos formadores não constitua um obstáculo ao cenário 3. Passemos por conseguinte às duas outras condições, claramente mais difíceis de preencher.

Informação e evolução das mentalidades

A segunda condição é que se consiga superar todas as espécies de preconceitos profusamente em voga. Isto exige um esforço muito grande de informação (ao público, aos políticos, às administrações, aos meios de comunicação social, às instâncias de

decisão do sector privado) e de flexibilidade intelectual a fim de fazer evoluir as mentalidades (provavelmente, nos mesmos grupos de intervenientes). Sem dúvida é necessário, para isso, combater numerosos preconceitos – mas como diz Pool: "a língua é um domínio no qual tanto os especialistas como os laicos parecem ter crenças extraordinariamente obstinadas" (Pool, 1991a: 7; tradução minha). Talvez seja necessário descobrir os agentes desta forma de alienação linguística já identificada, há muito tempo, por Gobard (1976). Dito isto, para propor uma política de gestão da diversidade que atribua ao esperanto um lugar central, não há necessidade de referirmos a noção de imperialismo (como faz Bernard Cassen no *Le Monde Diplomatique* de Janeiro, de 2005). Ainda que a utilização deste conceito possa iluminar a macrodinâmica das línguas e algumas das suas engrenagens institucionais (como mostra Phillipson, 1992), ele não é necessário, porque para conduzir à recomendação do cenário 3, é suficiente, como se acaba de fazer, proceder a algumas estimativas dos custos. A consideração da equidade mais não faz do que reforçar esta conclusão. Contudo, talvez não seja inútil reflectir sobre a fascinação que o poder exerce, e de retomar o *Discurso da servidão voluntária* de Etienne de La Boétie.

Este trabalho de fundo sobre a informação e sobre as mentalidades pode naturalmente apoiar-se nos factos e números trazidos neste estudo e na literatura à qual se refere. Contudo fica por realizar um considerável trabalho de análise e tratamento dos factos. Não é conveniente demorar-nos aqui sobre certas objecções clássicas já amplamente contestadas por outros (Fettes, 1991; Piron, 1994; Grin, 2004c); no entanto, que eu saiba, não se dispõe ainda de uma lista de argumentos em relação aos investimentos já realizados, não apenas para a aprendizagem, mas também para os documentos (em inglês) já armazenados sob diferentes formas. Com efeito, o contra-argumento, às vezes subentendido, é o de que todo o investimento já realizado correria o risco de ser perdido.

Não é particularmente difícil contestar esta objecção, bastaria recorrer a certas analogias: dever-se-ia ter renunciado, sob pretexto do custo, a passar ao sistema métrico (como os Estados Unidos, onde ainda se usa o sistema de medida chamado "imperial")? A passagem para o euro deveria ter sido recusada devido aos hábitos dos consumidores e das empresas, ou à existência dos livros contabilísticos nas moedas nacionais respectivas? Deveria ter-se renunciado à informática porque as máquinas de escrever se tornavam inúteis? De facto, qualquer inovação, qualquer mudança, supõe fundos perdidos, os *sunk costs*. Por conseguinte, seria conveniente, na óptica da aplicação a

longo prazo do cenário 3, prever a tradução de documentos de inglês em esperanto. Não seria, de resto, uma necessidade que se faria sentir a curto prazo: tomaria verdadeira importância apenas a partir do momento em que a geração, que tendo estudado, como línguas estrangeiras, o esperanto e uma terceira língua que não seria necessariamente o inglês, entrasse no mercado de trabalho. Do mesmo modo, é necessário prever um período de transição durante o qual as pessoas que tenham adquirido o inglês como primeira ou segunda língua estrangeira deveriam beneficiar de um apoio específico para estudar esperanto. Tendo em conta a acessibilidade desta língua, o investimento necessário para permitir-lhes dominar o esperanto, pelo menos ao nível em que dominam actualmente o inglês, seria modesto.

Esta evolução das mentalidades não é imaginável se não se apoiar numa compreensão atenta dos processos de subjectivação individual e colectiva dos intervenientes, nomeadamente como ela se manifesta nos campos da diversidade linguística societária e do multilinguismo individual. É por conseguinte indispensável iniciar uma reflexão de fundo a esse respeito. Pode-se para isso partir da nova teoria dos movimentos sociais desenvolvida em redor de Touraine e Wieviorka, e apoiar-nos no conceito de "muNdernisação" (moNdernisation) (Rossiaud, 1997) já apresentado no primeiro capítulo. Esta reflexão, que eu saiba, ainda não foi efectuada em relação às preferências sociais dos ambientes linguísticos, mas continua a ser necessária de modo a que os indivíduos possam projectar-se no cenário 3, e a que se desenvolvam as situações nas quais o princípio do *maximinus* jogue em favor do esperanto.

Coordenação

O problema depende também, naturalmente, da coordenação a nível europeu, e mais particularmente entre Estados-Membros. Estes permanecem soberanos em matéria educativa e certamente permanecerão assim por muito tempo. É por conseguinte a nível da coordenação entre Estados⁸⁰ que a questão sequencial é resolúvel. Na ausência de coordenação, qualquer Estado é levado a adoptar políticas educativas das quais espera o favorecimento do sucesso económico dos seus cidadãos, ou mesmo uma vantagem concorrencial no vasto mercado de trabalho europeu. Portanto, se um país se lançasse sozinho no cenário 3, e ainda que a opinião fosse largamente favorável a tal empresa, os resultados seriam catastróficos para ele: isolariam o país e os seus residentes do resto da

⁸⁰ Talvez de acordo com a mesma lógica das concordatas intercantonais que regulam, na Suíça, certos aspectos da política educativa.

Europa, e retirariam ao investimento em competências linguísticas qualquer valor comercial. Os cidadãos de outros Estados que continuariam a ensinar primeiramente o inglês veriam aumentar a rentabilidade das suas competências em inglês, mantendo-se constantes as restantes circunstâncias.

Vimos na secção 3.4 que esta vantagem está provavelmente condenada à erosão, mas ainda ninguém se preocupa com isso; a curto prazo, porém, a adopção do cenário 3 por um Estado isolado incitaria todos os outros a continuar a ensinar o inglês.

Em contrapartida, tudo muda se os Estados iniciam uma reflexão conjunta sobre o seu interesse comum, e se a maior parte dos países adoptar conjuntamente o cenário 3. No espaço de uma geração, as transferências injustas de milhares de milhões de euros podem ser eliminadas, e à escala da União Europeia, uma economia líquida de aproximadamente 25 mil milhões de euros pode anualmente ser realizada⁸¹. A título de comparação, a totalidade das despesas orçadas para 2005 pela União Europeia é de 116,55 mil milhões de euros⁸².

Vê-se mal em nome de que lógica 23, dos 25 Estados-Membros, deveriam continuar a atribuir a dois outros um presente que, só a nível do sistema educativo, lhes custa a bagatela de 26,7 mil milhões de euros cada ano,⁸³ tanto mais que este esforço maciço deixa a maioria dos cidadãos europeus em situação de inferioridade. Diante de um interesse assim evidentemente convergente, e que além do mais é perfeitamente compatível com as exigências da justiça social, a sagesa deveria por conseguinte conduzir os Estados a entender-se para a instauração progressiva e coordenada do cenário 3. Naturalmente, esta coordenação entre Estados não deve incidir apenas sobre a política educativa; deve também preocupar-se com a segunda condição, ou seja, a divulgação da informação e a evolução das mentalidades.

⁸¹ Este montante é obtido do seguinte modo, extrapolando a partir da despesa anual *per capita* em França, que atinge actualmente 137 €. Viu-se que a adopção do cenário 3 permite dividir este número por dois e reduzi-lo para 68,50, arredondado aqui a 68 €. Este número (que, com as dotações horárias actuais em França, financiaria a aprendizagem de duas línguas estrangeiras) vale, por extrapolação, para os 86% da população da Europa dos 25 vivendo num país cuja língua principal não é o inglês (cf. Anexo A-1). Em contrapartida, o sistema escolar que serve os 14% da população europeia que vive num destes dois países deveria estudar esperanto. Suponhamos que o Reino Unido e a Irlanda alinham igualmente num sistema escolar com duas línguas estrangeiras (esperanto mais uma terceira língua); em relação à despesa por habitante actual no Reino Unido (que suporemos valer também para a República da Irlanda), que atinge 36€ *per capita* e por ano, isto supõe um aumento de 32€. Dado uma população residente total na Europa dos 25 de 457 milhões, calcula-se: $457 \times [(68 \times 0,86) - (32 \times 0,14)] = 457 \times 54 = 24,678$ mM €. Note-se que não se dispõe de dados sobre a percentagem de pessoas que, na Europa dos 25, têm o inglês como língua materna (independentemente do país de residência). Para a Europa dos 15, o inquérito Eurobarómetro nº 54 indica um número de 12,7%.

⁸² Fonte: <http://www.info-europe.fr/document.dir/fich.dir/QR001028.htm>

⁸³ Este montante é obtido do seguinte modo: $0,86 \times 457 \times 68 = 26,725$ mM €.

7.2 Estratégia de curto prazo

A curto prazo, no entanto, o cenário 3 está excluído; mais ainda, o simples anúncio público de que um tal cenário deveria ser seriamente encarado num horizonte de vinte ou de vinte e cinco anos seria ridicularizado por largos segmentos de opinião, tão influente é a crença de que não existe nenhuma alternativa à hegemonia do inglês. Todos esqueceram que numerosos Estados apoiavam, na época da Sociedade das Nações, a adopção do esperanto como língua internacional⁸⁴ ou que as assembleias plenárias da UNESCO adoptaram, em 1954 e 1985, resoluções favoráveis ao esperanto. Se o cenário 3 é a curto prazo inaplicável, seria perigoso contentar-se com o cenário 1, devido à dificuldade cada vez maior de fazer marcha atrás; de facto, numerosos observadores, a começar por Van Parijs (2001b, 2004a, 2004b) consideram que o comprometimento do processo em favor do inglês é totalmente irreversível. Eis mais uma razão para apoiar, a curto, ou mesmo a médio prazo, o cenário 2, ou seja o plurilinguismo. As declarações de intenção das instituições europeias vão de resto todas neste sentido; é por conseguinte necessário dar-lhes uma verdadeira substancialidade.

Isto exige ir bem para além do Plano de Acção (Comissão europeia, 2004). O item "ensino das línguas estrangeiras" é apenas a parte mais evidente, e por isso, não o trataremos aqui. Mais importante, para que o ensino de línguas, para além do inglês, não seja um simples alibi e para que as competências noutras línguas sejam devidamente valorizadas, é criar, tanto quanto possível, os contextos institucionais nos quais as outras línguas para além do inglês sejam o resultado final do processo de *maximinus*. Com efeito, é fundamental compreender que apenas a aprendizagem de várias línguas pelos cidadãos europeus não é suficiente para garantir a médio e longo prazo uma interacção realmente multilingue ou, por conseguinte, a diversidade da comunicação linguística na Europa. Tais medidas de acompanhamento são portanto indispensáveis.

Não é possível definir aqui o conjunto das medidas que poderiam ser tomadas neste sentido, porque devem inscrever-se no âmbito de uma política linguística coerentemente estruturada. Podemos contudo levantar a hipótese de que estas medidas deveriam implicar, nomeadamente:

1) a defesa geral do plurilinguismo em todas as instituições europeias e num máximo de situações;

⁸⁴ O processo tinha na época (Setembro de 1922) sido bloqueado pela França. Léon Béard, então Ministro da educação nacional, tinha mesmo feito "proibir em todas as escolas francesas o ensino e a propaganda do esperanto, como vector perigoso de internacionalismo e como concorrente ao papel da língua francesa no mundo" (Ministero della Pubblica Istruzione [Itália], 1995).

2) a exigência, para os empregados destas instituições, nomeadamente a partir dum certo nível hierárquico, dum trilinguismo demonstrado, enquanto o bilinguismo não deveria dar direito a nenhum prémio ou nenhuma vantagem específica;

3) a proibição de qualquer deriva na política de pessoal das instituições europeias, em especial das ofertas de empregos que exijam o inglês como língua materna⁸⁵;

4) a definição, no âmbito do funcionamento destas instituições, de contextos que excluam as línguas mais dominantes, a começar pelo inglês – mas por vezes também o francês e o alemão. Isto pode supor o recurso ao sistema de rotação sul-africano, ou a definição, para diferentes Direcções-Gerais da Comissão europeia, de modalidades de comunicação interna a três línguas, assegurando-se de que nenhuma das três está presente em qualquer circunstância: por outras palavras, é necessário que os falantes nativos das línguas privilegiadas, e sobretudo da mais privilegiada de todas, o inglês, sejam confrontados com situações em que devem utilizar outras línguas, enquanto que as pessoas que não são de língua materna inglesa, francesa ou alemã sejam confrontadas com situações em que não seja possível recorrer sempre à mesma língua da tróica. Isto traduzir-se-ia na definição de um conjunto de N "regimes linguísticos". Este tipo de arranjo pode surpreender. No entanto, o leitor pode facilmente verificar que na ausência de tais medidas, não haveria muita hipótese de impedir que a aplicação, perfeitamente natural, do princípio do *maximinus* conduzisse à hegemonia linguística – obviamente, em favor do inglês;

5) a divulgação de informação e a sensibilização do público e dos meios de comunicação social do problema da justiça linguística, a fim de fazer compreender a necessidade de tais intervenções;

6) o incentivo das trocas internacionais de alunos e de estudantes, não de maneira indistinta (o que se traduz em geral num progresso do inglês - como o escreveu De Swaan (2002): "the more languages, the more English"), mas de maneira orientada, para línguas para além do inglês e, tanto quanto possível, no âmbito de parcerias entre Estados-Membros;

7) uma firmeza absoluta dos Estados em matéria de precedência do seu direito a tomar disposições relativas à língua da rotulagem dos produtos, disposições que devem primar juridicamente sobre o princípio da livre circulação de bens e serviços entre os Estados-Membros;

⁸⁵ Ver English mother tongue only... 1000 European jobs for English native speakers, <http://lingvo.org/zz/2/15>. Esta prática terminou após numerosos protestos, incluindo no Parlamento Europeu (ver a pergunta escrita E-4100/00 do deputado Bart Staes, 10 de Janeiro de 2001).

8) o incentivo à visibilidade de todas as línguas europeias em pé de igualdade, na comunicação escrita e oral das administrações e das empresas;

9) a manutenção de serviços de tradução e de interpretação eficientes, porque mesmo sob a hipótese de uma prioridade geral atribuída a três línguas (por exemplo, o inglês, o alemão e o francês), a intercompreensão integral não está sistematicamente garantida, e deve ser completada por uma oferta muito abrangente de tradução e interpretação, pelo menos entre as línguas que beneficiam desta prioridade; isto reenvia ao sistema dito "oligárquico" no anexo 2.

O cenário 2 não dispensa de modo nenhum, bem pelo contrário, o empreender de um esforço de coordenação entre Estados-Membros, bem como uma análise de fundo sobre o sentido e as funções identitárias do multilinguismo individual no quotidiano e nos projectos dos indivíduos.

Se a adopção de tais medidas, no âmbito do cenário 2, chegar para estabilizar um ambiente linguístico europeu realmente multilingue, ele pode ser conservado a longo prazo, e então o cenário 3 não será mais considerado como uma necessidade. Sem dúvida que o cenário 2 é mais dispendioso, quer em termos educativos quer em medidas de acompanhamento, que não se limitam à oferta de tradução e interpretação. Em contrapartida, é muito menos injusto que o cenário 1, e é ele que garante, mais que os dois outros cenários, um contacto frequente com a diversidade. Portanto, a relação entre os seus benefícios e os seus custos pode ser considerada como completamente razoável. Não se deve contudo perder de vista o facto de que, como cenário, o plurilinguismo pode ser relativamente frágil, e o ambiente linguístico revelar-se instável; a aplicação das medidas de acompanhamento do tipo das que são enumeradas acima exige por conseguinte uma grande vigilância. Pelo mesmo tipo de razões, pode justificar-se, num ulterior aprofundamento deste tipo de análise, que se examine as possibilidades de combinação entre os cenários 2 e 3.

7.3 Conclusão geral

A constatação final pode parecer amarga. A política que recomendava o *Relatório da Comissão de debate nacional sobre o futuro da Escola* é indubitavelmente mais simples; contudo pode-se ver, no presente estudo, que de um ponto de vista de política pública, é talvez a pior das soluções. Não é, e de longe, o melhor negócio; é além disso mais injusta; e condena o francês, e com ele todas as línguas da Europa, excepto o inglês, à provincialização. Alguns fariam mesmo de enfeudação, com todas as

consequências geopolíticas e culturais incalculáveis que isso comporta.

Se uma solução tão pouco atractiva é frequentemente recomendada, é sem dúvida porque resulta de uma análise efectuada dentro de um quadro demasiado restrito. Já que, na ausência de coordenação, existe uma forte tendência para convergir para o inglês, é certamente lógico recomendar que se o ensine e que se o aprenda. Mas isso leva a ignorar toda a dinâmica das línguas. Esta deve ser tida em conta tanto para a análise como para a formulação de recomendações. O carácter muito específico da língua, que como instrumento de comunicação dá origem a redes, mas que é também um elemento crucial da identidade individual e colectiva, proíbe as soluções simplistas. Em resumo, não é de admirar, que o facto de não ter em conta (ou não suficientemente) esta complexidade possa conduzir a escolhas ineficazes em termos de atribuição dos recursos, injustas em termos de distribuição dos recursos, perigosas para a diversidade linguística e cultural, e muito preocupantes em termos geopolíticos, tendo a aparência enganosa da evidência.

É pois necessário, para sair do impasse, alargar o quadro da reflexão e repensar a questão do ensino das línguas estrangeiras com uma lógica mais vasta, na qual um maior número de parâmetros possa ser reexaminado. Uma das consequências mais importantes de tal alargamento é que coloca a possibilidade de uma coordenação entre Estados no centro da elaboração das estratégias. Logo que o quadro for assim alargado, o problema muda totalmente: se não é fácil, torna-se solúvel – para maior benefício do contribuinte, da justiça social, e da diversidade das línguas e das culturas.

REFERÊNCIAS

Todas as páginas da internet citadas ou assinaladas em notas de rodapé ao longo deste relatório foram consultadas no mês de Maio de 2005.

1. Abrams, Daniel et Strogatz, Steven, 2003 : « Modelling the dynamics of language death », *Nature* Vol. 424, n° 2, 900.
2. Ager, Dennis, 2001 : *Motivation in Language Planning and Language Policy*. Clevedon : Multilingual Matters.
3. ALLC (Australian Language and Literacy Council), 1994 : *Speaking of business. The needs of business and industry for language skills*. Canberra: National Board of Employment, Education and Training.
4. Ammon, Ulrich (ed.), 2001: *The Dominance of English as a Language of Science. Effects on the Non-English Languages and Language Communities*. Berlin/ New York:

Mouton de Gruyter.

5. Appel, René and Muysken, Pieter, 1987 : *Language contact and bilingualism*.

London: Edward Arnold.

6. Arnsperger, Christian, et van Parijs, Philippe, 2003 : *Éthique économique et sociale*.

Paris : La Découverte.

7. Assemblée nationale (France), 2003 : *Rapport d'information déposé par la délégation de l'Assemblée nationale pour l'Union européenne sur la diversité linguistique dans l'Union européenne* (« Rapport Herbillon »).

<http://www.electionslegislatives.fr/12/europe/rap-info/i0902.asp>.

8. ASSIM, 2000 : *Évaluation de l'incidence économique et sociale du multilinguisme en Europe. Rapport final—Phase 3, Actualisation quantitative*. site internet ASSIM.

9. Baker, Colin, 2001 : *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* [3^e éd.].

Clevedon : Multilingual Matters.

10. Beacco, Jean-Claude et Byram, Michael, 2003 : *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe (Division des Politiques linguistiques).

11. Baker, Colin, 1992 : *Attitudes and Language*. Clevedon : Multilingual Matters.

12. Baker, Colin. 2001. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon : Multilingual Matters.

13. Baker, Steven J. (ed.), 2002: *Language policy: Lessons from global models*.

Monterey [CA]: The Monterey Institute of International Studies.

14. Blanke, Detlev, 2003 : « Interlinguistics and Esperanto Studies : Paths to the Scholarly Literature », *Language Problems and Language Planning* 27 (2), 155-192.

15. Bloom, David and Grenier, Gilles, 1996 : « Language, employment and earnings in the United States: Spanish-English differentials from 1970 to 1990 », *International Journal of the Sociology of Language* 121, 45-68.

16. Bonnet, Gérard (dir.), 2004 : *The assessment of pupils' skills in English in eight European countries, 2002*. Paris : Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Division de l'évaluation et de la prospective.

17. Bouchard, Pierre, 1993 : « Une réelle francisation des entreprises : de la possibilité à la réalité ? », in P. Bouchard (dir.), *Les actes du colloque sur la situation linguistique au Québec*. Montréal : Office de la langue française, 115-137.

18. Bouchard, Pierre, 2002 : « La langue du travail : une situation qui progresse, mais toujours teintée d'une certaine précarité », *Revue d'aménagement linguistique*, n° hors série, automne 2002, 85-106.

19. Bourdieu, Pierre, De Swaan, Abram, Hagège, Claude, Fumaroli, Marc, et Wallerstein, Immanuel, 2001 : « Quelles langues pour une Europe démocratique ? »,

Raisons politiques 2, 41-64.

20. Briey, Laurent de, et van Parijs, Philippe, 2002 : « La justice linguistique comme justice coopérative », *Philosophie économique* 5 (1), 5-37.
21. Calvet, Louis-Jean, 1987 : *La guerre des langues et les politiques linguistiques*.
22. Calvet, Louis-Jean, 1993 : *L'Europe et ses langues*. Paris : Plon.
23. Calvet, Louis-Jean, 1996 : *Les politiques linguistiques*. Paris : Presses universitaires de France (Coll. *Que sais-je ?*).
24. Calvet, Louis-Jean, 1999 : *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.
25. Calvet, Louis-Jean, 2002 : *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris: Plon.
26. Carr, Jack, 1985 : Le bilinguisme au Canada: l'usage consacre-t-il l'anglais monopole naturel? In Vaillancourt F. (dir.) *Economie et langue*. Québec, Canada: Conseil de la langue française. 27-37.
27. Cerquiglini, Bernard, 2004 : « La place du français dans la vie économique », *Le français dans le monde* (janvier), 40-44.
28. Chiswick, Barry, 1978 : « The effect of Americanization on the earnings of foreign-born men », *Journal of Political Economy* 86(5), 897-921.
29. Chiswick, Barry, 1991 : « Speaking, reading and earnings among low-skilled immigrants », *Journal of Labor Economics*, 9(2), 149-170.
30. Chiswick, Barry, 1999 : « Language Skills and Earnings Among Legalized Aliens », *Journal of Population Economics* 12(1), 63-91.
31. Chiswick, Barry, 2002: «Immigrant Earnings : Language skills, Linguistic Concentrations and the Business Cycle», *Journal of Population Economics* (15) 31-57
32. Chiswick, Barry and Miller, Paul, 1995 : « The endogeneity between language and earnings: international analyses », *Journal of Labor Economics* 13, 246-288.
33. Church, Jeffrey et King, Ian, 1993 : « Bilingualism and network externalities », *Canadian Journal of Economics* 26, 337-345.
34. Cigada, Sara, Gilardoni, Silvia, et Matthey, Marinette (dir.), 2001 : *Comunicare in ambiente professionale plurilingue*. Actes du Colloque 2000 de la VALS/ASLA [Association suisse de linguistique appliquée]. Lugano : Università della Svizzera italiana.
35. Colomer, Josep, 1991 : « The utility of bilingualism », *Rationality and Society* 2, 310-334.
36. Colomer, Josep, 1996 : « To translate or to learn languages? An evaluation of social efficiency », *International Journal of the Sociology of Language* 121, 181-197.
37. Commission européenne, 2000 : *La place des langues étrangères dans les systèmes éducatifs européens (1999/2000)*. Bruxelles: Commission européenne, DG

Éducation et culture.

38. Commission européenne, 2001 : *L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe*. Bruxelles: Commission Européenne, DG Éducation et culture.
39. Commission européenne, 2004 : *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique. Plan d'action 2004-2006*. Bruxelles: Commission européenne, DG Éducation et culture.
40. Commission européenne (sans indication de date) : *Bilingualism in Business. The Point of Difference-Europe's Minority Languages at Work*. Bruxelles : Commission européenne, DG XXII.
41. Conseil de la langue française, 1999: *La gestion du plurilinguisme et des langues nationales dans un contexte de mondialisation*, Actes du Séminaire de Québec. Québec: Conseil de la langue française.
42. Cooper, Robert, 1989 : *Language Planning and Social Change*. Cambridge : Cambridge University Press.
43. Corsetti, Renato, et La Torre, Mauro, 1995 : « Quale lingua prima ? Per un esperimento CEE che utilizzi l'esperanto », *Language Problems and Language Planning* 19 (1), 26-46.
44. Coulmas, Florian (ed.), 1991 : *A Language Policy for the European Union. Prospects and Quandaries*. Berlin : Mouton de Gruyter.
45. Crawford, James, 2000 : *At War with Diversity: U.S. Language Policy in an Age of Anxiety*. Clevedon : Multilingual Matters.
46. Cremer, Rolf et Willes, Mary, 1991 : « Stock in trade: the role of English in international trade proceedings », *Journal of Asian Pacific Communication* 2, 103-116.
47. Cremer, Rolf et Willes, Mary, 1994 : « Overcoming language barriers to international trade: A text-based study of the language of deals », *Journal of Asian Pacific Communication* 5, 147-161.
48. Crystal, David, 1997 : *English as a Global Language*. Cambridge : Cambridge University Press.
49. Dalmazzone, Silvana, 1999 : « Economics of language: A network externalities approach », in A. Breton (ed.) *Exploring the Economics of Language*. Ottawa, : Canadian Heritage, 63-87.
50. De Swaan, Abram, 2002: *Words of the World. The global language system*. Cambridge, MA: Polity Press.
51. De Witte, Bruno, 2004: "Language Law of the European Union: Protecting or Eroding Linguistic Diversity?", in R. Craufurd Smith (ed.), *Culture and European Union Law*. Oxford: Oxford University Press, 205-241.
52. Dickson, Peter et Cumming, Alister (1996) : *Profiles of Language Education in 25*

- Countries. Overview of Phase 1 of the IEA Language Education Study*. Slough (GB) : National Foundation for Educational Research.
53. Direcció General de Política Lingüística (dir.), 1997 : *Actes del Congrés Europeu sobre Planificació Lingüística*. Barcelone : Generalitat de Catalunya, Dep. de Cultura.
54. Direcció General de Política Lingüística (dir.), 1999 : *Polítiques lingüístiques a països plurilingües*. Barcelone : Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura.
55. Driscoll, Patricia, Jones, Jane et Macrory, Gee 2004 : *The provision of foreign language learning for pupils at Key Stage 2*.
www.dfes.gov.uk/research/programmeofresearch/projectinformation.cfm?projectid=13883&resultspage=1
56. Dunn, William, 1994 : *Public Policy Analysis. An Introduction*. Englewood Cliffs : Simon & Schuster.
57. Durand, Charles, 2001 : *La mise en place des monopoles du savoir*. Paris: L'Harmattan.
58. Durand, Charles, 2004 : « Les impostures des apôtres de la communication », *Panoramiques*, n° 69, 4^e trimestre, 105-122.
59. Dustmann, Christian, 1994 : « Speaking fluency, writing fluency and earnings of migrants » *Journal of Population Economics* 7, 133-156.
60. Ellis, Rod, 1994: *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
61. Favre d'Echallens, Marc (dir.), 2004: *L'avenir s'écrit aussi en français*. Numéro thématique de *Panoramiques*, n° 69, 4^e trimestre.
62. Feld, Stacy Amity, 1998: "Language and the globalization of the economic market : The regulation of language as a barrier to free trade". *Vanderbilt Journal of Transnationa Law* 31, 155-201.
63. Fettes, Mark, 1991: "Europe's Babylon: Towards a single European language?" *Esperanto Documents*, <http://infoweb.magi.com/~fettes/eurlan.html>.
64. Fidrmuc, Jan et Ginsburgh, Victor, 2004 : « Languages in the EU : The Quest for Equality and its Cost », *CPRE (Centre for Economic Policy Research) Discussion paper series*, No. 4795, <http://www.cepr.org/puibs/dps/DP4795.asp> .
65. Fishman, Joshua, 1977 : *Sociolinguistique*. Bruxelles : Labor.
66. Fishman, Joshua, 1989 : *Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective*. Clevedon : Multilingual Matters.
67. Fishman, Joshua, 1991: *Reversing Language Shift*. Clevedon: Multilingual Matters.
68. Fishman, Joshua (ed.), 2001 : *Can Threatened Languages be Saved ?* Clevedon : Multilingual Matters.
69. Flochon, Bruno, 2000 : « L'espéranto », in Gauthier, Guy (ed.) *Langues: une guerre à mort*, *Panoramiques*. 4^e trim. 48: 89-95.

70. Forster, Peter, 1982 : *The Esperanto Movement*. La Haye : Mouton.
71. Gazzola, Michele, 2005a : "La gestione del multilinguismo nell'Unione europea", in Carli, Augusto (ed.), *Le sfide della politica linguistica di oggi. Fra la valorizzazione del multilinguismo migratorio locale e le istanze del plurilinguismo europeo*. Milano : Franco Angeli, 1-111.
72. Gazzola, Michele, 2005b : *Managing European Multilingualism : From Internal Politics to Policy Evaluation*. Manuscrit non publié, Observatoire Économie—Langues — Formation, Université de Genève.
73. Ginsburgh, Victor et Weber, Shlomo, 2003 : *Language Disenfranchisement in the European Union*.
<http://www.ecare.ulb.ac.be/ecare/people/members/ginsburgh/papers/2.language%20dis.pdf>
74. Gobard, Henri, 1976 : *L'aliénation linguistique. Analyse tétraglossique*. Paris : Flammarion.
75. Graddol, David, 1997 : *The Future of English*. Londres : The British Council.
76. Grin, François, 1992 : « Towards a threshold theory of minority language survival », *Kyklos* 45: 69-97. Reproduit dans Lamberton D. (ed.) 2002, *The economics of language*. Cheltenham : Edward Elgar, 49-76.
77. Grin, François, 1997 : « Gérer le plurilinguisme européen: approche économique au problème de choix », *Sociolinguistica* 11, 1-15.
78. Grin, François, 1999a : *Compétences et récompenses. La valeur des langues en Suisse*. Fribourg : Éditions universitaires.
79. Grin, François, 1999b : « Market forces, language spread and linguistic diversity », in Kontra, M., Phillipson R., Skutnabb-Kangas T. and Varady T. (eds.), *Language: A Right and a Resource*. Budapest: Central European University Press, 169-186
80. Grin, François, 1999c : « L'analyse économique des langues dans le contexte de la mondialisation », in Actes du Séminaire sur *La gestion du plurilinguisme et des langues nationales dans un contexte de mondialisation*. Québec, Canada: Conseil de la langue française, 5-20.
81. Grin, F. 2000 : The Economics of English as a Global Language. In Kam, H. W. and Ward, C. (dir.), *Language in the Global Context*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, Series No. 41, 284-303.
82. Grin, François, 2002 : *L'économie de la langue et de l'éducation dans la politique d'enseignement des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
83. Grin, François, 2003a : « Economics and language planning », *Current Issues in Language Planning* 4(1), 1-66.
84. Grin, François, 2003b: "Diversity as paradigm, analytical device, and policy goal",

- in W. Kymlicka et A. Patten (dir.), *Language Rights and Political Theory*. Oxford: Oxford University Press, 169-188.
85. Grin, François, 2003c : *Language Policy Evaluation and the European Charter for Regional or Minority Languages*. Londres : Palgrave-Macmillan.
86. Grin, François, 2004a : "On the costs of linguistic diversity", in Ph. Van Parijs (ed.) *Linguistic Diversity and Economic Solidarity*. Bruxelles: De Boeck-Université. 189-202.)
87. Grin, François, 2004b : "Coûts et justice linguistique dans l'élargissement de l'Union européenne", *Panoramiques*, n° 69, 4^e trimestre 2004, 97-104.
88. Grin, François, 2004c : « L'anglais comme *lingua franca* : questions de coût et d'équité. Commentaire sur Philippe van Parijs », *Économie publique* 15(2), 33-41.
89. Grin, François, 2005 : « Économie et langue : de quelques équivoques, croisements et convergences », *Sociolinguistica* 19, sous presse.
90. Grin, F., et Korth, Britta, 2005: «On the reciprocal influence of language politics and language education: the case of English in Switzerland», *Language Policy* 4, 67-85.
91. Grin, François et Sfreddo, Claudio, 1997 : *Dépenses publiques pour l'enseignement des langues secondes en Suisse*. Aarau (Suisse): Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung/Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.
92. Grin, François et Vaillancourt, François, 1997 : « The economics of multilingualism: Overview of the literature and analytical framework », in W. Grabe (ed.) *Multilingualism and multilingual communities*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
93. Gubbins, Paul et Holt, Mike (eds.), 2002 : *Beyond Boundaries. Language and Identity in Contemporary Europe*. Clevedon : Multilingual Matters.
94. Güth, Werner, Strobel, Martin, Wickström, Bengt-Arne (sans indication de date) : *Equilibrium Selection in Linguistic Games : Kial Ni (Ne) Parolas Esperanton ?* Berlin : Université Humboldt.
95. Hagège, Claude, 1992 : *Le souffle de la langue. Voies et destins des parlers d'Europe*. Paris : Odile Jacob.
96. Hagège, Claude, 2000 : *Halte à la mort des langues*. Paris : Odile Jacob.
97. Haskell, Chester D., 2002 : « Language and Globalization : Why National Policies Matter », in Baker J. (dir.), *Language Policy : Lessons from Global Models*. Monterey [CA] : The Monterey Institute of International Studies.
98. Haszpra, Ottó, 2003 : *Language policy principles for the EU for promoting language learning and linguistic diversity in a non-discriminatory and most economical way*.
Soumission écrite au Symposium « What Language Policies for the European Union », Bruxelles, 6 mai 2003.

99. Heugh, Kathleen, 2003 : *Language Policy and Democracy in South Africa*.
Université de Stockholm: Centre for Research on Bilingualism.
100. Hočevár, Toussaint, 1975 : « Equilibria on linguistic minority markets », *Kyklos* 28, 337-357.
101. Hornberger, Nancy (ed.), *Continua of Bilinguality. An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon : Multilingual Matters.
102. Iannàcaro, Gabriele, et Dell'Aquila, Vittorio, 2002 : *Modelli europei di pianificazione linguistica*. Vich : Istitut Cultural Ladin.
103. INRA (International Research Associates), 2001 : *Europeans and Languages*. Eurobarometer 54. Luxembourg : INRA.
104. Ives, Peter, 2004 : « Language, Representation, and Suprastate Democracy: Questions Facing the European Union », in D. Laycock (ed.), *Representation and Democratic Theory*. Vancouver: University of British Columbia Press.
105. Jernudd, Björn, 1983 : « Evaluation of Language Planning. What has the Last Decade Accomplished ? », in J. Cobarrubias et J. Fishman (eds.), *Progress in Language Planning*. Berlin : Mouton, 345-378.
106. Jernudd, Björn, 2001 : *Language Planning on the Eve of the 21st Century*. Conférence présentée au 2^e Congrès européen de politique linguistique, Andorre, 14-16 novembre.
107. Johnes, Geraint et Johnes, Jill (dir.), 2004 : *International Handbook on the Economics of Education*. Londres : Edward Elgar.
108. Jones, Eric, 2000 : « The case of a shared world language », in M. Casson and A. Godley (eds.) *Cultural Factors in Economic Growth*. Berlin : Springer, 210-235.
109. Kahnemann, Daniel et Knetsch, Jack, 1992: « Valuing Public Goods : The Purchase of Moral Satisfaction », *Journal of Environmental Economics and Management* 22, 57-70.
110. Kaplan Robert et Baldauf, Richard, 1997 : *Language planning. From practice to theory*. Clevedon : Multilingual Matters.
111. Kastoukievitch, Nikolai, 2003 : *Language Effects on Labor Market Outcomes in a Bilingual Economy : The Case of Ukraine*. Mémoire de maîtrise [MA] non publié, Université de Kyiv-Mohyla.
112. Kersaudy, Georges, 2001 : *Langues sans frontières. À la découverte des langues d'Europe*. Paris : Autrement.
113. Klein, Carlo, 2004 : *La valorisation des compétences linguistiques : importance du sexe et/ou du statut professionnel ?*, 11^e Journées d'étude sur les données longitudinales. Dijon, 27-28 mai.

114. Kloss, Heinz, 1969 : *Research Possibilities on Group Bilingualism : a Report*. Québec: Centre international de recherche sur le plurilinguisme.
115. Kraus, Peter, 2004 : « Europäische Öffentlichkeit und Sprachpolitik. Integration durch Anerkennung », *Theorie und Gesellschaft*, Vol. 53.
116. Kymlicka, Will and Grin, François, 2003: "Assessing the politics of diversity in transition countries", in F. Daftary et F. Grin (eds.) *Nation-building, ethnicity and language politics in transition countries*. Budapest : LGI Books, 1-27.
117. Lang, Kevin, 1986 : « A language theory of discrimination », *Quarterly Journal of Economics* 101, 363-382.
118. Lavoie, Marc, 1983 : « Bilinguisme, langue dominante et réseaux d'information », *L'actualité économique* 59, 38-62.
119. Lemay, Dominique, 2005 : *La différenciation des revenus du travail en fonction des groupes linguistiques au Québec, 2001*. Rapport de maîtrise, Département de sciences économiques, Université de Montréal.
120. Lemelin, Clément, 1998 : *L'économiste et l'éducation*. Montréal, Canada: Presses de l'Université du Québec.
121. Lüdi, Georges et Heiniger, Monika, 2005 : « L'organisation de la communication au sein d'une banque régionale bilingue », *Sociolinguistica* 19, sous presse.
122. Lussier, Caroline, 2004 : « Souplesse assumée ou contrainte subie ? Ethnographie des pratiques linguistiques dans deux entreprises à vocation internationale », in *Les pratiques linguistiques dans les entreprises à vocation internationale. Actes du colloque international* (Québec, 9-10 juin 2003). Québec : Secrétariat à la politique linguistique, 107-124.
123. Marí, Isidor et Strubell, Miquel, 2002 : *The Linguistic Regime of the European Union : Prospects in the Face of Enlargement*. "Europa Diversa", http://www.europadiversa.org/eng/grup_activitats.html
124. Maurais, Jacques (dir), 1987: *Politique et aménagement linguistiques*. Paris: Le Robert.
125. May, Stephen, 2001: *Language and Minority Rights*. Harlow : Longman.
126. McManus, Walter, 1985: «Labor market costs and language disparities: an interpretation of Hispanic earnings differences», *American Economic Review* 75, 818-827.
127. McManus, Walter, 1990 : « Labor market effects of language enclaves: Hispanic men in the United States », *Journal of Human Resources* 25, 228-252.
128. Mincer, Jacob, 1974 : *Schooling, experience and earnings*. New York, N.Y.: National Bureau of Economic Research .
129. Ministère de l'instruction publique / Ministero della Pubblica Istruzione, 1995 : « Étude de la Commission sur la langue internationale », *Bolletino ufficiale del Ministero*

- della *Pubblica Istruzione*, n° 21-22, 25 mai – 1^{er} juin 1995, 7-43.
130. Mira, Jorge et Paredes, Ángel, 2005 : « Interlinguistic similarity and language death dynamics », *Europhysics Letters*,
<http://www.edpsciences.org/articles/epl/abs/2005/06/contents/contents.html>
131. Mühlhäusler, Peter, 2000 : « Language Planning and Language Ecology », *Current Issues in Language Planning* 1(3), 306-367.
132. Mullarney, Máire, 1999 : *Everyone's own language*. Nitobe Press.
133. Müller, Fabrice, 2001 : « Français est un Evergreen », *Context*, 19 (1), 18-19.
134. Nic Shuibhne, Niamh, 2004a: «Does the Draft EU Constitution Contain a Language Policy?», conférence présentée lors du 11^e Symposium International Mercator *Europe 2004: A New Framework for All Languages?*Tarragona, 27-28 février.
135. Nic Shuibhne, 2004b : « Labels, Locals and the Free Movement of Goods », in R. Craufurd Smith (ed), *Culture and European Union Law*. Oxford: Oxford University Press.
136. Nic Shuibhne, Niamh, 2005: «Recent Developments on the Status of (Minority) Languages Within the EU Framework», *European Yearbook of Minority Issues*, à paraître.
137. Noguer, Marta et Siscart, Marc, 2003 : *Language as a Barrier to International Trade ? An Empirical Investigation*. Manuscrit non-publié (Université Columbia, New York, et New York University).
138. OCDE, 1999 : *Mesurer les connaissances et compétences des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation*. Paris : OCDE.
139. Patrinos, Harry and Velez, Eduardo. 1996. *Costs and benefits of bilingual education in Guatemala. A partial analysis*. Human Capital Development Paper No. 74, The World Bank.
140. Phillipson, Robert, 1992 : *Linguistic Imperialism*. Oxford : Oxford University Press.
141. Phillipson, Robert, 2003 : *English-Only Europe ?* Londres : Routledge.
142. Pigeyre Frédérique, et Crétien, Hélène, 2003 : « L'usage du français et d'autres langues de travail dans les entreprises françaises à vocation internationale », *Rapport pour la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France, Ministère de la culture*, novembre 2003.
143. Piron, Claude, 1994: *Le défi des langues. Du gâchis au bon sens*. Paris: L'Harmattan.
144. Piron, Claude, 2002 : « Communication linguistique : étude comparative faite sur le terrain », *Language Problems and Language Planning* 26 (1), 23-50.
145. Podestà, Guido, 2001 : « Preparing for the Parliament of the Enlarged European Union », *PE 305.269/BUR/fin*, Parlement européen,
http://www.europarl.eu.int/interp/online/lf99_one/v04_no9/podest_en.pdf.
146. Pool, Jonathan, 1991a : *A Tale of Two Tongues*. Manuscrit, Département de

- science politique, Université du Washington (Seattle).
147. Pool, Jonathan, 1991b: «The world language problem», *Rationality and Society* 3, 21-31.
148. Pool, Jonathan, 1996 : « Optimal language regimes for the European Union », *International Journal of the Sociology of Language* 121, 159-179.
149. Psacharopoulos, George et Patrinos, Harry, 2004 : « Human Capital and Rates of Return », in G. Johnes et J. Johnes (eds.), *International Handbook on the Economics of Education*. Londres : Edward Elgar, 1-57.
150. Raasch, Albert, 2002 : *L'Europe, les frontières et les langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
151. Raynauld, André et Marion, Pierre, 1972 : « Une analyse économique de la disparité inter-ethnique des revenus », *Revue économique* 23, 1-19.
152. Ricento, Thomas (dir.), 2006 : *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*. Malden (É.-U.) : Blackwell.
153. Rosen, Sherwin, 1974 : « Hedonic Prices and Implicit Markets : Product Differentiation in Pure Competition », *Journal of Political Economy*, 34-55.
154. Rossiaud, Jean, 1997 : *'MoNdernisation' et subjectivation. Éléments pour la sociologie des mouvements sociaux*. Florianópolis, Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina.
155. Sabard, Brigitte, 1994 : *Le comportement d'achat de formations des entreprises : le cas des langues étrangères. Essai d'analyse des politiques de formation des entreprises à partir des relations entre l'offre et la demande*. Paris: Conservatoire National des Arts et Métiers.
156. Sabourin, Conrad, 1985 : « La théorie des environnements linguistiques », in F. Vaillancourt (dir.) *Economie et langue*. Québec : Conseil de la langue française. 59-82.
157. Schiffman, Harold, 1996 : *Linguistic Culture and Language Policy*. Londres : Routledge.
158. Secrétariat à la politique linguistique, 2004 : *Les pratiques linguistiques dans les entreprises à vocation internationale. Actes du colloque international* (Québec, 9-10 juin 2003). Québec : Secrétariat à la politique linguistique.
159. Selten, Reinhard, 1998 : « La fina venko – ludteoria modelo », in M. Fettes et S. Bolduc (dir.), *Al lingva demokratio*. Rotterdam: Universala Esperanto-Asocio.
160. Selten, Reinhard, et Pool, Jonathan, 1991 : « The distribution of foreign language skills as a game equilibrium », in R. Selten (ed.) *Game Equilibrium Models*, vol. 4, *Social and Political Interaction*. Berlin: Springer, 64-87.
161. Selten, Reinhard and Pool, Jonathan, 1997 : « Is it worth it to learn Esperanto? Introduction to game theory », in Selten, Reinhard (ed.) *The Costs of European Linguistic Non Communication*. Rome: Esperanto Radikala Asocio, 114-149.

162. Singleton, David et Ryan, Lisa, 2004 : *Language Acquisition : The Age Factor*. Clevedon : Multilingual Matters.
163. Smith, Dennis et Wright, Sue (eds.), 1999 : *Whose Europe ? The turn towards democracy*. Oxford : Blackwell.
164. Stanley, John, Ingram, David et Chittick, Gary, 1990 : *The Relationship between International Trade and Linguistic Competence. Report to the Australian Advisory Council on Languages and Multicultural Education*. Canberra : Australian Government Publishing Service.
165. Stanton, P. et Lee, J., 1995 : « Australian cultural diversity and export growth », *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 16, 497-511.
166. Sturm, Firtz, 2002 : « Lingua Latine fundamentum et salus Europae », *The European Legal Forum/Forum iuris comunis Europae*, n° 6-2002.
167. Thélot, Claude, 2004 : *Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École présidée par Claude Thélot*. Paris: La documentation française.
168. Truchot, Claude, 2002 : *Key aspects of the use of English in Europe / L'anglais en Europe : repères*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
169. Über Grosse, Christine, 2004 : "The competitive advantage of foreign languages and cultural knowledge", *The Modern Language Journal* 88, 351-373.
170. Vaillancourt, François, 1980 : *Difference in earnings by language group in Québec, 1970. An Economic Analysis*. Québec : Centre international de recherche sur le bilinguisme [B-90].
171. Vaillancourt, François, 1993 : « Le statut socio-économique du français et des francophones du Québec, 1977-1992 : le rôle et l'avenir des politiques linguistiques », in P. Bouchard (dir.), *Les actes du colloque sur la situation linguistique au Québec*. Montréal : Office de la langue française, 67-89.
172. Vaillancourt, François, 1996 : « Language and socioeconomic status in Quebec: measurement, findings, determinants, and policy costs », *International Journal of the Sociology of Language* 121, 69-92.
173. Vallverdú, Francesc, 1979 : *La normalització lingüística a Catalunya*. Barcelone: Laia.
174. van Els, Theo, 2001: «The European Union, its Institutions and its Languages: Some Language Political Observations», *Current Issues in Language Planning* 2 (4) 311-360.
175. van Parijs, Philippe, 2001a: « Linguistic justice », *Politics, Philosophy & Economics* 1: 59-74.
176. van Parijs, Philippe, 2001b: « Le rez-de-chaussée du monde. Sur les implications

socio-économiques de la mondialisation linguistique », in J. Delcourt and Ph. de Woot (dir.) *Les défis de la globalisation. Babel ou Pentecôte?* Louvain-la-Neuve, France: Presses universitaires de Louvain. 479-500.

177. van Parijs, Philippe, 2004a : « Europe's Linguistic Challenge », *Archives Européennes de Sociologie*, XLV (1), 113-154.

178. van Parijs, Philippe, 2004b : « L'anglais *lingua franca* de l'Union européenne: impératif de solidarité, injustice distributive, facteur de déclin? », *Économie publique* 15(4), 13-32.

179. Walter, Henriette, 1994: *L'aventure des langues en Occident*. Paris: R. Laffont.

180. Weber, Bernhard, 2003: « Bildungsfinanzierung und Bildungsrenditen », *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, Vol. 28, n° 3, 405-430.

181. Wolton, Dominique, 2003 : *L'autre mondialisation*. Paris: Flammarion.

ANEXOS

Anexo A1 : Competências linguísticas dos Europeus A1.1 : O inglês como língua estrangeira por país e por grupo etário Europa dos 15, 2000

Nível «muito bom» ou «bom», dados nacionais não ponderados

Grupo etário	15-25	26-44	45-64	+65	Desvio intergeracional total	Desvio intergeracional recente	Total país
Alemanha W	54,8	40,4	32,3	13,8	41,0	14,4	34,6
Alemanha L	47,7	22,5	10,9	4,0	43,7	25,2	18,6
Áustria	50,9	33,6	18,6	10,2	40,7	17,3	29,4
Bélgica	49,5	33,2	24,7	8,7	40,8	15,7	29,5
Dinamarca	74,4	66,2	50,2	31,3	43,1	8,2	56,1
Espanha	29,8	18,7	6,0	1,3	28,5	11,1	15,3
Finlândia	59,6	47,4	21,3	6,2	53,4	12,2	36,9
França	42,0	28,7	15,2	5,4	36,6	13,3	24,4
Grécia	67,3	36,9	12,0	4,9	62,4	30,4	29,4
Itália	45,3	26,9	7,8	2,3	43,0	18,4	21,5
Luxemburgo	46,2	43,5	36,0	32,5	13,7	2,7	40,3
Holanda	76,0	73,2	53,0	38,1	37,9	2,8	63,7
Portugal	42,6	24,9	9,7	2,3	40,3	17,7	21,3
Suécia	93,1	86,9	72,5	55,1	38,0	6,2	78,3
Desvio max-min	63,3	68,2	66,5	53,8	-	-	63,0

Europa dos 15 (N ponderado)*	40,2	30,3	18,5	8,5	31,7	9,9	24,6
------------------------------	------	------	------	-----	------	-----	------

*Reino Unido e Irlanda incluídos

Fonte: Inquérito Eurobarómetro (INRA, 2001); quadro inédito⁸⁶

Os dados indicam um crescimento da percentagem de inquiridos que dizem ter "boas" ou "muito boas" competências em inglês. De acordo com os países, o desvio intergeracional total pode ser mais ou menos forte e o crescimento das competências declaradas em inglês pode ser mais ou menos recente. Assim, o crescimento total é particularmente marcado na Grécia e na Finlândia, e o movimento acelerou-se particularmente na Grécia e nos Länder da antiga Alemanha Oriental. Em contrapartida, o desvio entre países permanece notavelmente constante para todos os grupos etários abaixo de 65 anos. Releve-se também que é no Luxemburgo que o desvio intergeracional total é menos marcado (13,7%). Como é igualmente no Luxemburgo que o plurilinguismo real é sem dúvida mais amplo, pode-se esperar que os Luxemburgueses tenham, em média, uma visão mais realista do que implica verdadeiramente a competência em segunda, terceira ou mesmo quarta língua. A aparente prudência dos inquiridos luxemburgueses constitui mais uma razão para interpretar os dados do Eurobarómetro com precaução.

A1.2: O inglês como língua estrangeira, por profissão, Europa dos 15, 2000

Níveis «muito bom» ou «bom», amostra ponderada (Reino Unido e Irlanda excluídos)

PROFISSÃO	EFFECTIVO	%
Rendeiro	174	12,7
Pescador	17	2,5
Profissão liberal, estatuto de independente	225	44,4
Artesão	631	23,0
Patrão	206	44,6
Profissão liberal, estatuto de empregado	105	61,6
Director, quadro superior	205	68,8
Quadro médio	860	56,0
Empregado, colarinho branco	1102	41,0
Empregado, trabalho não escrit. (vendas, etc.)	329	32,1
Empregado, serviços (hospitalares)	747	37,7
Contra-mestre	115	30,4
Operário, trabalho manual qualificado	1384	14,6
Operário não qualificado, doméstico	672	13,7
Empregado/a doméstico/a	1582	17,3
Estudante	1160	61,2
No desemprego ou temporar/te sem trabalho	716	27,7
Reformado ou inválido	2865	12,5

⁸⁶ O autor agradece a Philippe van Parijs, por meio de quem a base de dados foi obtida.

Definição dos níveis de competência

(níveis "muito bom" e "bom"; categoria residual: "elementar").

Muito bom: posso utilizar a língua com sucesso e com confiança em todas as situações normais, com algumas falhas e poucas hesitações, por exemplo:

- * posso manter uma conversação a uma velocidade normal com um grupo de interlocutores nativos do país;
- * posso compreender perfeitamente um jogo/filme/jornal na língua;
- * posso ter com sucesso conversas telefónicas sobre matérias complexas;
- * posso escrever cartas formais.

Bom: posso utilizar a língua em situações comuns, se bem que cometa certos erros e hesite às vezes, por exemplo:

- * posso manter uma conversação com um interlocutor nativo do país, falando lentamente;
- * posso compreender o essencial de um jogo/filme/jornal na língua;
- * posso solicitar um simples pedido de informações ao telefone;
- * posso trocar cartas informais/ correio electrónico com amigos.

ANEXO A2: Regimes linguísticos para a União Europeia⁸⁷

Ainda que se possa imaginar uma miríade de regimes linguísticos (sobretudo propondo regimes diferenciados para diferentes instituições da União), é útil debruçar-nos sobre alguns casos bem distintos, que são aplicáveis a um conjunto N de línguas, quer estas sejam em número de 11 (como antes do alargamento da União, em 1 Maio de 2004) ou 20 (desde o alargamento da União, mas antes da concessão de um estatuto pleno de oficialidade ao Irlandês, em 2005). A exemplo das disposições procedentes do tratado de Roma de 1958, não faremos a diferença entre "língua oficial" e "língua de trabalho", e empregaremos em geral a primeira destas duas expressões. Examinaremos aqui sete modelos (ou "regimes linguísticos"). Adoptando a terminologia proposta por Pool, chamaremos os seis primeiros respectivamente "monárquico", "sinárquico", "oligárquico", "panárquico", "hegemónico" e "tecnocrático"⁸⁸. O sétimo, analisado por

⁸⁷ Extracto de Grin (2004b).

⁸⁸ Ver Pool, J., 1996, «Optimal Language Regimes for the European Union», *International Journal of the Sociology of Language*, 121, 159-179, ou Grin, F., 1997, «Gérer le plurilinguisme européen: approche économique au problème de choix», *Sociolinguística*, 11, 1-15.

Gazzola, denomina-se de "tripla retransmissão"⁸⁹. Estes regimes diferenciam-se de acordo com várias dimensões, a saber:

- a concessão do estatuto oficial a um número mais ou menos elevado de línguas entre o $N+1$ em presença: N línguas de Estados-Membros, mais uma língua terceira, quer se trate de uma língua totalmente externa ao conjunto considerado (para as necessidades da exposição, digamos o kiswahili), quer de uma língua artificial (das quais a mais em voga é de longe o esperanto), ou ainda de uma língua morta (por exemplo, o latim);
- um número de direcções de tradução e de interpretação mais ou menos elevado na instituição: se só uma língua for oficializada, este número é igual a zero; pelo contrário, se todas as N línguas dos Estados-Membros forem oficializadas, o número de direcções de tradução e de interpretação a assegurar ascende a $N(N-1) = N^2 - N$; por último, se se adoptar r línguas de retransmissão, conservando, simultaneamente, para todas as línguas um estatuto oficial para todas as línguas da União, é necessário garantir $r(2N-r-1)$ direcções de tradução e de interpretação⁹⁰.
- o esforço de aprendizagem de línguas estrangeiras requerido dos participantes (deputados, funcionários, etc.), que pode ser de zero (se todas as línguas forem oficializadas) ou de um (para certos políticos e funcionários, em qualquer regime em que a sua língua não pertença ao número de línguas oficiais).

As características destes sete regimes linguísticos são resumidas no quadro A2.1

Quadro A2.1: regimes linguísticos para a União Europeia (n=20)

Regime	Nº de línguas oficiais	Natureza das línguas oficiais	Direcções de tradução e interpretação	Necessidade de aprendizagem de línguas estrangeiras
Monárquico	1	Uma língua entre N , por ex. o inglês	0	Inglês para todos os não anglófonos
Sinárquico	1	Uma outra língua, por ex. o esperanto	0	Esperanto, para todos
Oligárquico	k , em que $1 < k < 21$	Seleção de k línguas entre N (por ex. inglês-francês-alemão: $k=3$)	6	Inglês, francês ou alemão para falantes de outras línguas
Panárquico	20	Todas as N línguas presentes	380	Nenhuma
Hegemónico	20	Todas as N línguas, das quais uma serve de apoio na interpretação	38	Nenhuma
Tecnocrático	21	Todas as N línguas; uma outra	40	Nenhuma

89 Ver Gazzola, M., 2003, *La relazione fra costi economici e costi politici del multilinguismo nell'Unione europea*. Tesi di Laurea. Milan: Università Commerciale Luigi Bocconi.

90 Ver Gazzola, *op. cit.*, p. 49.

«Tripla retransmissão»	20	língua serve de apoio na interpretação Todas as <i>N</i> línguas; três de entre elas servem de apoio na interpretação	108	Nenhuma
------------------------	----	--	-----	---------

Pode-se facilmente mostrar que, de acordo com as prioridades que se dão, cada um destes sete regimes pode revelar-se o melhor. Por exemplo, se os cidadãos europeus têm igualdade de tratamento entre si (tema a que retornaremos mais adiante), e se, neste objectivo, se tenta sobretudo evitar aos deputados a necessidade de aprender línguas estrangeiras, orientar-nos-emos para o modelo panárquico ou para o modelo tecnocrático. O sistema de "tripla retransmissão" garante certa igualdade, mas privilegia as línguas escolhidas como retransmissoras, na medida em que favorece a continuação importante de um *trabalho linguístico* nestas línguas. Se se acrescentar um critério suplementar, como a minimização do número de direcções de tradução, é o modelo tecnocrático (com, por exemplo, o esperanto como língua-retransmissora) que se revela melhor. Mas suponhamos que actualmente os cidadãos desejam sobretudo eliminar (talvez numa preocupação de economia) qualquer recurso à interpretação, preferirão os modelos monárquicos (e fazer por exemplo do inglês a única língua oficial da União Europeia) ou sinárquico (e seria então, por exemplo, o esperanto que se tornaria a língua oficial da União). Se os Europeus se mostrassem, além disso, preocupados com a igualdade de tratamento, o modelo monárquico deveria certamente ser afastado. Imaginemos por último que prima o critério da rapidez de comunicação (o que exclui o recurso a uma língua retransmissora, que alonga o trajecto que a informação deve percorrer entre o emissor e o receptor), com recusa de opção por instituições unilingues, mas ao mesmo tempo com limitação dos custos: será então o modelo oligárquico que se imporá.

Resumidamente, esclarecidos os critérios, vê-se que nenhuma evidência se impõe fora destes. Isto ilustra, de modo útil, que não há nada de "natural" na dinâmica das línguas, mas que esta é apenas a resultante da interacção entre numerosos factores dos quais alguns são eminentemente políticos; a escolha das línguas de trabalho da União é o produto de uma arbitragem entre prioridades, e por conseguinte de jogos de poder antes de ser o de uma fatalidade ou de qualquer lei física.

Anexo A3: Efectivos e dotações horárias no ensino das línguas estrangeiras no sistema educativo francês

Nível de ensino	Ano	Horas/ semana 1ª LE	Horas/ semana 2ª LE	Horas/ semana 3ª LE	Horário total das línguas estrangeiras	Horário global de ensino	% de alunos na 2ª língua	Efectivos	Despesa média anual aluno (€)
-----------------	-----	---------------------------	---------------------------	---------------------------	---	-----------------------------------	-----------------------------------	-----------	--

Primário	Curso Preparatório (CP)	1-2	0	0	1-2	26	-	783532	
	Curso Elementar 1 (CE1)	1-2	0	0	1-2	26	-	822422	
	Curso Elementar 2 (CE2)	1,5-2	0	0	1,5-2	26	-	797725	
	Curso Médio 1 (CM1)	1,5-2	0	0	1,5-2	26	-	793648	
	Curso Médio 2 (CM2)	1,5-2	0	0	1,5-2	26	-	801511	
Total Primário								3998838	4530
Colégio	Sixième	4	0	0	4	26-28	-	821653	7150
	Cinquième	3-4	0	0	3-4	26	-	801084	7150
	Quatrième	3-4	3	0	6-7	28-29	98,1%	818337	7150
	Troisième	3	3	0	6	28,5	92,6%	794116	7150
Liceu	Seconde	3	2,5	2,5 (opcio)	5,5 (8)	28-29	96,4%	533489	9750
	Première	2,66	2	3(opcional)	4,66 (7,66)	29-30	87,5%	487872	9750
	Terminal	2,33	2	3(opcional)	4,33 (7,33)	29-30	86,4%	489111	9750
Total Secundário								4745662	
Segundo ciclo profissional	BEP+CAP +Bac Pro	2	2(opcional)			33	11%	695452	10130

Fonte: (1) DEP (Direction de l'évaluation et de la prospective) <http://www.education.gouv.fr/stateval/default.htm>; (2) programas e grelhas horárias dos diferentes ciclos do sistema, Ministério da Educação nacional (<http://eduscol.education.fr/>). Números para 2003-2004 tratando-se do secundário (Colégio, Liceu e Segundo ciclo profissional), e para 1999-2000 tratando-se do primário.