



Cadernos do LabELing

Laboratório de Educação em Línguas
Laboratory of Education in Languages

série temas . número 2

Línguas e culturas nos discursos educativos: revisões da literatura no âmbito da educação plurilingue e intercultural

Maria Helena Araújo e Sá (Coord.)
Carolina Lourenço Simões
Pedro Valente
Ricardo Torres
Sara Santos





Cadernos do LabELing

Laboratório de Educação em Línguas
Laboratory of Education in Languages

série temas . número 2

Línguas e culturas nos discursos educativos: revisões da literatura no âmbito da educação plurilingue e intercultural

Maria Helena Araújo e Sá (Coord.)
Carolina Lourenço Simões
Pedro Valente
Ricardo Torres
Sara Santos



Ficha Técnica

Título

Línguas e culturas nos discursos educativos:
revisões da literatura no âmbito da educação plurilingue e intercultural

Coordenadora

Maria Helena ARAÚJO E SÁ

Autores

Sara SANTOS
Carolina Lourenço SIMÕES
Ricardo TORRES
Pedro VALENTE

Consultores Científicos

Filomena CAPUCHO
Alexandra DAS NEVES

Coleção

Cadernos do LabELing – Série Temas, 2

Layout

Joana Pereira

Impressão e acabamento

World of Printing

Editora

UA Editora
Universidade de Aveiro
Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia

1.ª Edição – fevereiro 2022

Tiragem

80 exemplares

ISBN: 978-972-789-737-7

DOI: <https://doi.org/10.48528/r3km-0h57>

Depósito legal: 495840/22

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito dos projetos n.º 2020.06875.BD e n.º UI/BD/150780/2020.

Índice

Lista de siglas e acrónimos	6
-----------------------------------	---

Introdução	7
------------------	---

Metodologia	9
-------------------	---

Capítulo 1

O plurilinguismo e as políticas linguísticas educativas na União Europeia:

teoria ou prática?.....	11
-------------------------	----

Ricardo TORRES

Introdução	11
Metodologia	12
<i>Corpus</i> documental e sua caracterização.....	14
Análise de dados	17
Considerações finais.....	21
Apêndices	23
Apêndice 1 – Identificação do <i>corpus</i> documental	23
Apêndice 2 – Identificação dos objetos de estudo dos artigos constituintes do <i>corpus</i>	25

Capítulo 2

Imagens das línguas e do *Outro* em contexto escolar: freios ou alavancas?.....

Sara SANTOS

Introdução	27
Metodologia	28
<i>Corpus</i> documental e sua caracterização.....	29
Análise de dados	33
Considerações finais.....	35
Apêndices	37
Apêndice 1 – Identificação do <i>corpus</i> documental	37
Apêndice 2 – Síntese dos artigos constituintes do <i>corpus</i>	39

Capítulo 3

A intercompreensão: abordagem didática para a valorização de línguas e culturas

Carolina SIMÕES

Introdução	45
Metodologia	46
<i>Corpus</i> documental e sua caracterização.....	47
Análise de dados	50
Considerações finais.....	53
Apêndices	55
Apêndice 1 – Identificação do <i>corpus</i> documental	55

Capítulo 4

O professor de língua estrangeira como ator intercultural: que lugar para a mediação?57

Pedro VALENTE

Introdução	57
Metodologia	58
<i>Corpus</i> documental e sua caracterização.....	59
Análise de dados	60
Considerações finais.....	68
Apêndices	70
Apêndice 1 – Identificação do <i>corpus</i> selecionado	70
Apêndice 2 – Síntese dos artigos constituintes do <i>corpus</i>	72

Considerações finais75

Referências bibliográficas77

Índice de tabelas

Tabela 1. Critérios de inclusão	10
Tabela 2. Distribuição geográfica dos artigos	15
Tabela 3. Dados da primeira pesquisa na Scopus	29
Tabela 4. Dados da segunda pesquisa na Scopus	30
Tabela 5. Dados da pesquisa na ERIC	30
Tabela 6. Dados da pesquisa na SciELO	31
Tabela 7. Objetos de análise dos artigos	33
Tabela 8. Número de documentos obtidos após a aplicação dos critérios de seleção em cada uma, e na totalidade, das fontes de pesquisa	46
Tabela 9. Objetivo geral de cada artigo constituinte do <i>corpus</i> documental	49
Tabela 10. Processo de seleção dos artigos por fonte de pesquisa	59
Tabela 11. Categorias e subcategorias	60
Tabela 12. Totalizador de codificações	61
Tabela 13. Origens da mediação intercultural	61
Tabela 14. Explorando o conceito de mediação intercultural	62
Tabela 15. Finalidades da mediação intercultural	62
Tabela 16. Características do professor de LE enquanto mediador intercultural	62
Tabela 17. Papel do professor de LE enquanto mediador intercultural	63
Tabela 18. Constrangimentos sentidos pelo professor de LE enquanto mediador intercultural	63
Tabela 19. Sugestões para melhorar as competências do professor de LE enquanto mediador intercultural	64

Índice de figuras

Figura 1. Fluxograma da seleção do <i>corpus</i> de análise	14
Figura 2. Nuvem das palavras-chave	16
Figura 3. Categorias de análise	50

Índice de gráficos

Gráfico 1. Temáticas dos artigos	15
Gráfico 2. Ciclos de estudos em que os artigos se focam	16
Gráfico 3. Resultados das pesquisas ao longo do processo (por base de dados)	31
Gráfico 4. Distribuição geográfica dos estudos	32
Gráfico 5. Anos de publicação dos artigos	32
Gráfico 6. Distribuição, por ano de publicação, dos artigos que integram o <i>corpus</i> documental selecionado	48
Gráfico 7. Localização geográfica das instituições às quais se filiam os autores	48
Gráfico 8. Contexto de realização da investigação	49

Lista de siglas e acrónimos

Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)

Competência Comunicativa Intercultural (CCI)

Content and Language Integrated Learning (CLIL)

Diversidade Linguística e Cultural (DLC)

Didática de Línguas (DL)

Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (FREPA)

Inglês Língua Estrangeira (ILE)

Intercompreensão (IC)

Língua Estrangeira (LE)

Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intércomprehension à Distance (MIRIADI)

Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC)

Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF)

Referencial de Competências de Comunicação Plurilingue em Intercompreensão (REFIC)

Referencial de Competências para os Formadores em Intercompreensão (REFDIC)

Revisões Sistemáticas de Literatura (RSL)

União Europeia (UE)

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)

Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA)

Introdução

Nas últimas décadas, tem-se assistido a transformações provocadas pela globalização, pelos movimentos migratórios e pelo desenvolvimento tecnológico na composição das sociedades, o que conduziu à formação de comunidades cada vez mais plurais nas quais habitam diferentes línguas e culturas, bem como sujeitos complexos nas suas identidades plurais. Neste contexto de diversidade linguística e cultural (DLC), onde emergem novas possibilidades de interação e, conseqüentemente, novos desafios, importa criar mecanismos de compreensão mútua em que o *eu* e o *Outro* se reconheçam numa ótica de alteridade e de experiência positiva da diferença. Mais do que a coexistência entre línguas e culturas, visa-se, assim, o seu contacto e interação e o desenvolvimento de cidadãos democráticos capazes de agir em sociedades diversas (Beacco & Coste, 2017), sem que essa diversidade seja entendida antes de tudo como potenciadora de conflitos e de segregação (Candelier, 2009), mas, sim, como alavanca para a construção de pontes entre (dis)semelhanças. Procura-se, portanto, que os sujeitos não existam apenas na diversidade, mas que sejam parte dela e se entendam eles próprios como sujeitos múltiplos (Araújo e Sá, 2013).

A Didática de Línguas (DL) tem acompanhado estas transformações operantes nas sociedades e no pensamento sobre elas através de metamorfoses disciplinares assentes numa mudança de paradigma. As línguas, antes entendidas como objetos isolados e estanques de ensino e aprendizagem, são, nestes novos paradigmas, perspectivadas de um modo holístico e integrado, fomentando-se a promoção do plurilinguismo e da interculturalidade enquanto formas de compreensão dos contactos e interações variados entre diferentes línguas e culturas (Alarcão, Andrade, Araújo e Sá & Melo-Pfeifer, 2009), assim como da história, identidade e relação dos sujeitos com as línguas e com os *Outros* atrás delas e por elas (Castellotti, 2020). Por inerência, os discursos educativos têm vindo a enfatizar a relevância da educação plurilingue e intercultural para a sensibilização à diversidade linguística e cultural através de um trabalho contínuo que motive o interesse pela aprendizagem de línguas e promova atitudes positivas face às mesmas e ao *Outro* (Candelier, 2009). Esta perspetiva encontra eco nas políticas educativas da União Europeia mais recentes e em diversos documentos curriculares e normativos que têm surgido nas últimas décadas, tais como o “Common European Framework of Reference for Languages” (CEFR) (Council of Europe, 2020), o “Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures” (FREPA) (Candelier et al., 2010) e o “Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education” (Beacco et al., 2016).

De acordo com o CEFR, o conceito de multilinguismo, que remete para a coexistência entre línguas, diferencia-se do de plurilinguismo, sendo este último considerado o conjunto de processos dinâmicos que implicam o desenvolvimento do cidadão enquanto sujeito capaz de comunicar (entender e ser entendido) em diferentes línguas e estabelecer relações interculturais. Nesta linha, o plurilinguismo é cada vez mais percebido como uma competência necessária para o cidadão das sociedades contemporâneas, perspectivado como um indivíduo de quem não é esperado o domínio

exímio das línguas que integram o seu repertório comunicativo, mas, sim, que seja detentor das capacidades necessárias para o estabelecimento de comunicação em situações de DLC e de resposta aos desafios que se lhe deparem, desafios esses que, não sendo novos, emergem cada vez mais devido ao acentuar desse fenómeno dentro e fora do contexto educativo. Para tal, o sujeito deve ser capaz de comunicar em diferentes línguas, de utilizar de modo flexível o conhecimento prévio das mesmas e de recorrer a elementos paralinguísticos e não verbais. Analogamente, o FREPA entende a educação plurilingue e intercultural como um modo de desmistificar e criar uma rutura com a hegemonia de um modelo monolingue e mononormativo e de uma visão isolada e compartimentada das competências do sujeito. No seu lugar, a educação plurilingue e intercultural atende ao repertório comunicativo do indivíduo numa dimensão holística, focando-se não só nas suas competências linguísticas como, também, em capacidades cognitivas, sociais e emocionais.

É face ao exposto e à premência da educação plurilingue e intercultural para a construção de sociedades que saibam lidar com os desafios decorrentes da DLC e que estejam aptas para criar espaços de compreensão entre os povos que nos propomos, no estudo que ora se apresenta, analisar e discutir os contributos de abordagens didáticas plurilingues e interculturais para a valorização de línguas e culturas nos discursos educativos. Tomando como ponto de partida esta finalidade, apresentam-se quatro revisões sistemáticas de literatura (RSL) subordinadas ao tema nuclear e aglutinador “Línguas e culturas nos discursos educativos: revisões da literatura no âmbito da educação plurilingue e intercultural”, as quais foram desenvolvidas no âmbito da disciplina de Didática e Desenvolvimento Curricular II, inserida no Programa Doutoral em Educação da Universidade de Aveiro e regida pela coordenadora desta publicação (que acompanhou estes estudos) e por Maria João Loureiro. Nestas RSL, exploram-se os seguintes subtemas: (1) políticas linguísticas educativas europeias e a conceptualização e fomentação do plurilinguismo; (2) inter-relações das imagens de línguas e culturas no contexto escolar; (3) contributos da educação em intercompreensão para a valorização de línguas e culturas; e (4) o papel do professor enquanto mediador intercultural.

Metodologia

Como referido, o presente estudo consiste num conjunto de quatro revisões sistemáticas de literatura (RSL) que seguem metodologias de pesquisa individuais subordinadas a uma metodologia comum, orientadora e agregadora, como forma de permitir a articulação dos quatro contributos. Nesta secção, procedemos à descrição dessa metodologia, nomeadamente no que diz respeito: à questão e objetivos de investigação transversais; ao posicionamento metodológico face ao paradigma e à natureza da análise; e ao processo de seleção de dados.

Questão e objetivos de investigação

Partindo da informação veiculada na Introdução, as RSL que constituem o estudo pretendem dar resposta à seguinte questão de investigação comum: “Quais os contributos de abordagens plurilingues e interculturais para a valorização de línguas e culturas nos discursos educativos?”. Para tal, definimos como objetivos de investigação: (1) identificar estratégias e abordagens para potenciar a valorização de línguas e culturas, nos discursos educativos, no âmbito do plurilinguismo e da interculturalidade; e (2) discutir os contributos de abordagens plurilingues e interculturais para a valorização de línguas e culturas.

Posicionamento metodológico

As revisões de literatura constituintes deste estudo posicionam-se num paradigma interpretativo (Coutinho, 2014) por pretenderem compreender os dados resultantes das pesquisas individuais, ou seja, os artigos do *corpus* selecionado por cada autor. A natureza das análises é, em todos os capítulos, qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994), descrevendo-se os resultados das revisões de literatura e interpretando-se o seu significado de forma indutiva, com recurso a dados não numéricos.

Processo de seleção de dados

O processo de seleção de dados iniciou-se com a definição das palavras-chave comuns para a pesquisa nas diferentes fontes, a saber: B-on, EBSCO, ERIC, JSTOR, Google Scholar, Redalyc, Researchgate, Scopus, Scielo e Web of Science. Considerando que pesquisas efetuadas com apenas uma ou duas palavras-chave geravam dados insuficientes ou satisfaziam apenas as necessidades de alguns dos estudos individuais, e de modo a abarcar distintas designações e abordagens para, assim,

obtermos um *corpus* consolidado e satisfatório constituído por um número de artigos científicos aceitável (superior a nove), identificámos o seguinte conjunto de palavras-chave:

("linguistic and cultural diversity" OR "cultural and linguistic diversity") OR ("linguistic diversity" OR "cultural diversity" OR multilingualism OR plurilingualism OR "intercultural education" OR "plurilingual education" OR "foreign language education" OR "multilingual education" OR "teacher education" OR "teacher training" OR "language education" OR "teacher training programme" OR "plurilingual approach" OR translanguaging) AND education)

Após esta etapa, determinámos uma combinação de critérios de inclusão a ser respeitada por cada um dos autores do estudo, de modo a garantir rigor e coerência entre as revisões de literatura, conforme se apresenta na tabela infra:

Tabela 1. Critérios de inclusão

Critérios	Indicadores
Tipologia textual	O estudo selecionado é um artigo científico.
Indexação em fontes de pesquisa científica	O artigo encontra-se indexado numa fonte de pesquisa científica.
Disponibilização livre	O artigo está disponível em acesso aberto (<i>open access</i>) para a comunidade científica.
Texto escrito em línguas selecionadas	O artigo foi redigido numa das seguintes línguas, atendendo às competências comunicativas dos elementos do grupo: português, espanhol, francês ou inglês.
Período de publicação	O artigo foi publicado nos últimos cinco anos (2017 a 2021).
Submissão a <i>peer-review</i>	O artigo foi submetido a revisão por pares (<i>peer-review</i>), conferindo-lhe maior validade e reprodutibilidade no âmbito da investigação.

Identificadas as palavras-chave e os critérios de inclusão do estudo, delineámos vários procedimentos a serem aplicados pelos autores no momento de seleção do *corpus* individual de cada uma das revisões de literatura, nomeadamente: 1) leitura dos títulos; 2) leitura dos resumos; 3) leitura exploratória (Cardoso et al., 2010); e 4) leitura de reconhecimento (*ibidem*).

Capítulo 1

O plurilinguismo e as políticas linguísticas educativas na União Europeia: teoria ou prática?

Ricardo TORRES (rtorres28@ua.pt)

Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF)
Universidade de Aveiro

Introdução

Num tema desta natureza, é quase inevitável recorrer ao conceito de globalização e à cada vez maior circulação de ideias, práticas, objetos e, naturalmente, pessoas (Pauwels, 2019) como forma de contextualização. Por conta das múltiplas redes (virtuais, comerciais, políticas, familiares, socioculturais ou educacionais) que, atualmente, estão estabelecidas, estamos cada vez mais próximos uns dos outros e os nossos destinos inexoravelmente ligados aos de pessoas que nunca vamos sequer ver (Goodwin, 2020). O espaço que nos separou no passado diminuiu consideravelmente e as decisões tomadas num determinado ponto do planeta irão afetar o equilíbrio das vidas no polo oposto (*ibidem*).

Para este encurtamento de distâncias muito contribuíram a crescente migração global e mobilidade geral da população, as quais têm transformado, em diferentes escalas, os contextos de diversos países, fazendo crescer, de forma exponencial, a diversidade linguística e cultural (DLC) nas sociedades (Alstad & Sopanen, 2020). Consequentemente, as salas de aula são, também elas, cada vez mais heterogéneas nesse sentido, levando a que seja necessário repensar alguns dos alicerces nos quais assenta a educação (Waddington, 2021). Ora, tendo em conta que a própria educação é vista como uma das melhores formas de manter e valorizar a DLC (Göncz, 2020), torna-se necessário partir do contexto micro da interação com os alunos (independentemente do espaço em que ocorre) e contemplar a inclusão logo desde aí.

Desde 2001, vários têm sido os passos, a nível europeu, para atingir esse objetivo. Com base nos quadros de referência “Common European Framework of Reference for Languages” (CEFR – Council of Europe, 2001) e “Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures” (FREPA – Candelier et al., 2012), em vários países, as políticas de plurilinguismo¹ parecem ter vindo influenciar a forma como os estados olham para as línguas (Kanaki, 2021). De facto,

¹ Existe alguma ambiguidade, na literatura, no que diz respeito ao uso dos termos multilinguismo e plurilinguismo, sendo, frequentemente, utilizados como sinónimos. No presente estudo manteve-se a terminologia escolhida pelos autores dos respetivos artigos do *corpus*, mas, para efeitos de posicionamento, adota-se a visão do “Common European Framework of Reference for Languages” (Council of Europe, 2001), na qual o multilinguismo é visto como o domínio segmentado de várias línguas e o plurilinguismo como a articulação e inter-relação de todas elas, ou seja, uma competência comunicativa dinâmica e ajustável aos diferentes interlocutores e aos parâmetros contextuais.

atualmente, as abordagens plurilingues, incluídas numa educação para a DLC, são vistas como nucleares para fazer face ao contexto de diversidade, uma vez que ajudam a criar um sentimento coletivo de pertença e podem ter um impacto positivo na inclusão dos grupos minoritários (Duarte & van der Ploeg, 2019). Por este motivo, o campo de pesquisa das políticas linguísticas² educativas tem-se focado, nos últimos anos, na forma como a educação está, implícita e explicitamente, baseada em diferentes pontos de vista sobre as línguas, o plurilinguismo e as práticas linguísticas (Alstad & Sopanen, 2020). É que apesar de existirem os suprarreferidos quadros de referência do Conselho da Europa, cada país/instituição/pessoa faz a sua interpretação deles e, confrontando-os com as suas próprias premissas e conceções quanto às línguas, adota-os de maneira diferente para perfazer os seus normativos, as suas ideologias ou as suas práticas, pelo que os resultados em cada contexto serão necessariamente diferentes.

Nesta linha de pensamento, e face a esta subjetividade, o presente estudo procura responder à questão de investigação: de que forma as políticas linguísticas educativas da União Europeia estão articuladas com os pressupostos teóricos do plurilinguismo? Para tal, traçaram-se três objetivos de investigação: identificar pressupostos teóricos subjacentes ao conceito de plurilinguismo; descrever políticas linguísticas educativas na União Europeia; discutir se os pressupostos teóricos associados ao plurilinguismo estão contemplados nas políticas linguísticas educativas de vários países da União Europeia.

De forma a orientar o leitor, esclarece-se, relativamente à organização do documento, que: se começará por abordar a metodologia utilizada, clarificando quanto aos processos de seleção e de análise do *corpus*; suceder-se-á a análise propriamente dita, na qual se inclui uma caracterização dos artigos, a apresentação dos pressupostos teóricos na base do plurilinguismo que servirão como quadro de referência e uma contextualização acerca dos países sobre os quais recaíram as distintas investigações.

Metodologia

O trabalho que aqui se apresenta é uma revisão de literatura de tipo crítico (Cardoso et al., 2010). Optou-se por esta tipologia, em específico, com base no enfoque da questão de investigação delineada e, sobretudo, na dimensão cognitiva associada aos verbos introdutórios dos objetivos – uma vez que se pretende analisar e avaliar “ideias e argumentos” (*ibidem*, p. 35), a revisão de literatura crítica perfila-se como a mais adequada. Para além disso, não são pretensões do autor julgar aspetos formais dos artigos recolhidos, agregar toda a literatura sobre o tópico em questão ou fornecer uma resposta exata e finita para o problema levantado. Intenta-se, por outro lado, avaliar a contribuição conceptual presente nos artigos e obter um resultado que seja o ponto de partida para investigação futura. Estes objetivos e não objetivos, destacados por Grant e Booth (2009), tornam ainda mais clara a utilização desta tipologia de revisão de literatura.

Para a cumprir, estipulou-se, também, que o tipo de análise a fazer aos dados seria a análise crítica de discurso (Bryman, 2012). Isto, porque, atendendo uma vez mais à questão de investigação, é importante não só examinar o conteúdo conceptual presente nos artigos, mas também considerar os contextos de cada investigação, uma vez que as políticas são influenciadas por eles, e ter em conta o

² Entende-se o conceito de políticas linguísticas, pela perspetiva defendida por Spolsky (2004), como dividido em três camadas: a da administração, referente às tentativas intencionais das entidades superiores em influenciar o uso das línguas; a das práticas, que se relaciona com o próprio uso das línguas; e a das ideologias, que tem que ver com um conjunto de normas e crenças sobre as línguas, que estão na base das decisões tomadas em relação a elas (sejam elas por parte das entidades superiores, das escolas, dos professores ou dos encarregados de educação, por exemplo).

teor ideológico por detrás delas (*ibidem*). Para além disso, estudam-se processos de intervenção social – referentes às políticas – e pretende-se que a revisão de literatura seja um auxílio à pesquisa social, na qual o investigador assume um papel crítico que vise provocar mudanças (Oliveira et al., 2021).

Devido ao carácter reprodutível inerente à revisão de literatura (Cardoso et al., 2010), é importante descrever todos os passos que conduziram à definição do *corpus* de análise final. Assim, passa-se à descrição das etapas de seleção, a qual irá conter a escolha da base de dados e das palavras-chave individuais, bem como uma exposição detalhada quanto ao processo de pesquisa.

Após formulada a questão de investigação e delineados os objetivos, começou-se por decidir qual a base de dados à qual se iria recorrer. Optou-se pela Scopus, pelo seu reconhecimento internacional enquanto uma das melhores fontes de pesquisa académica. Note-se que, devido aos constrangimentos relatados no capítulo metodológico comum, acreditou-se, numa fase inicial, que seriam necessárias várias buscas, em várias fontes de pesquisa distintas. Todavia, os resultados obtidos após o estabelecimento das palavras-chave comuns e individuais, bem como da aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, perfilaram-se como satisfatórios, pelo que a pesquisa se cingiu ao que se apresentará nos parágrafos seguintes.

Selecionaram-se as palavras-chave individuais *language education policies*, *language education policy*, *language policies* e *language policy*, separadas pelo operador booleano “OR” (por se tratarem de termos que se direcionam para a mesma área). Neste âmbito, é importante ressaltar que não se incluiu a expressão *education policy* pelo seu carácter mais abrangente e não focado na componente linguística. Para além disso, também *language planning* era uma das opções que se esperava utilizar, contudo, à qual não se recorreu face à quantidade de resultados obtidos com a pesquisa em descrição. Cruzaram-se, então, as referidas palavras-chave com as já explicitadas comuns ao grupo, com recurso ao operador “AND”. Destaca-se, ainda, o uso das aspas, para efetuar a pesquisa por expressões completas, bem como o dos parêntesis, que, à semelhança dos operadores booleanos, também auxiliaram a abranger conceitos semelhantes ou a intersectar os diferentes, numa lógica de propriedade distributiva da multiplicação. Obtiveram-se, desta forma, 1151 resultados, procurando por correspondências nos títulos, resumos e palavras-chave.

Seguidamente, aplicaram-se os critérios de inclusão, limitando a pesquisa com os indicadores já identificados. Salienta-se que as publicações presentes na Scopus já pertencem a revistas indexadas e com revisão por pares, pelo que não houve necessidade de fazer uma filtragem por essas características. Ficaram 97 resultados, que podem ser acedidos, replicando o processo de pesquisa, com o seguinte código: TITLE-ABS-KEY(((“linguistic and cultural diversity” OR “cultural and linguistic diversity”) OR (“linguistic diversity” OR “cultural diversity”) OR (multilingualism OR plurilingualism) OR (“intercultural education” OR “plurilingual education” OR “foreign language education” OR “multilingual education” OR “language education” OR “plurilingual approach” OR translanguaging) OR (“teacher education” OR “teacher training” OR “teacher training education”) AND education) AND (“language education policies” OR “language education policy” OR “language policy”)) AND (LIMIT-TO (OA, “all”)) AND (LIMIT-TO (PUBYEAR, 2021) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2020) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2019) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2018) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2017)) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE, “ar”)) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE, “English”) OR LIMIT-TO (LANGUAGE, “Spanish”) OR LIMIT-TO (LANGUAGE, “Portuguese”))

Após este processo, prosseguiu-se para a triagem a partir da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, excluindo os artigos que se focavam em contextos fora da União Europeia (UE) ou que, por outro lado, se debruçavam sobre contextos/conceitos demasiado específicos e selecionando aqueles que permitiriam dar uma melhor resposta à questão e aos objetivos de investigação. Restaram 17 resultados, dos quais não foi possível aceder a um por não ser permitido acesso pela instituição do

autor, ficando então 16 elementos que serviram de *corpus* de análise e que se apresentam no apêndice número um.

De forma a clarificar todo o processo de seleção e a torná-lo mais visual e intuitivo, apresenta-se, em seguida, um fluxograma com as informações relativas à triagem.

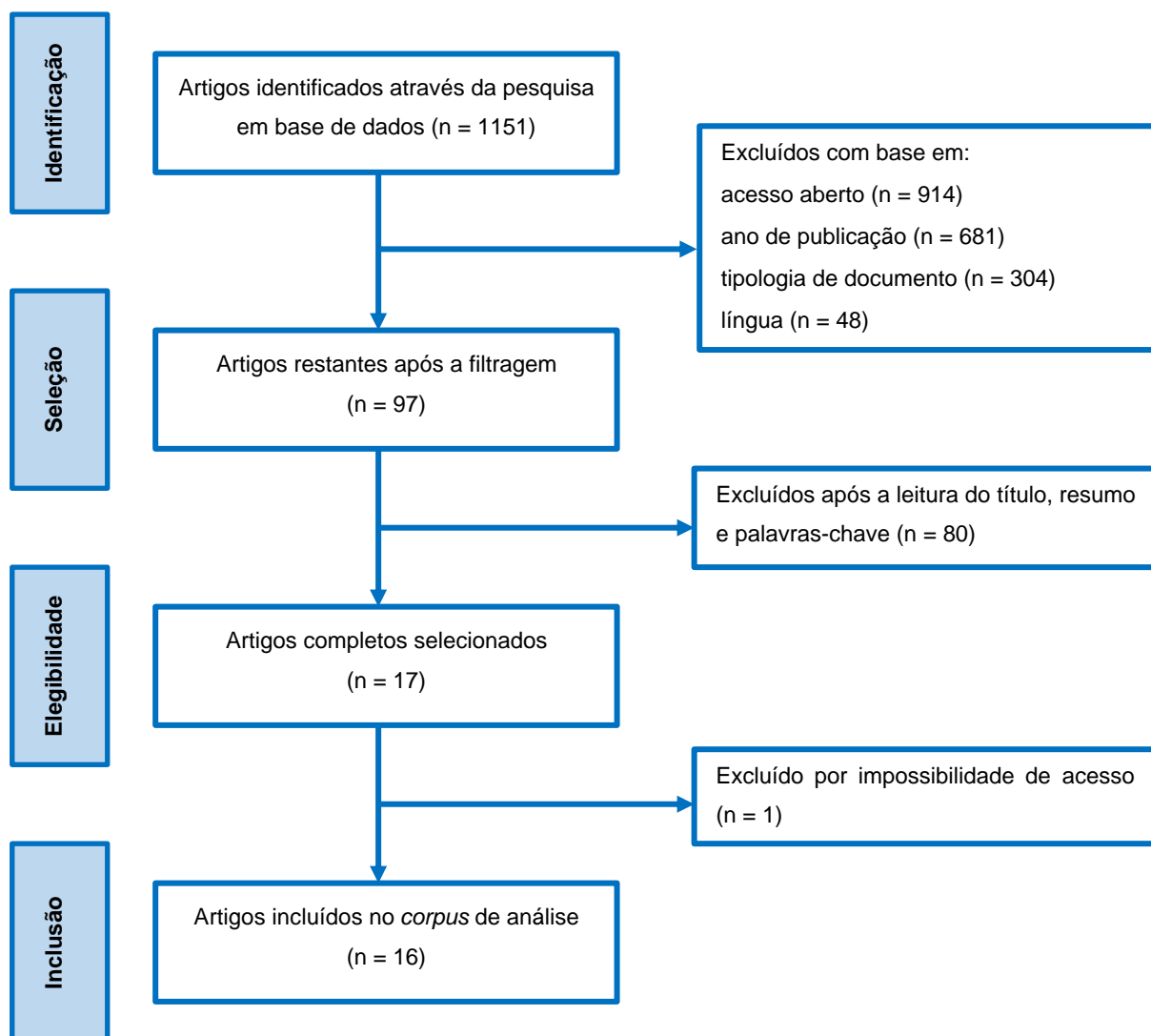


Figura 1. Fluxograma da seleção do *corpus* de análise

Corpus documental e sua caracterização

Para facilitar a posterior leitura da análise e contextualizar o leitor quanto ao conteúdo de cada artigo do *corpus*, inclui-se, no presente capítulo, o apêndice dois, que corresponde a uma tabela com um pequeno sumário de cada publicação, onde se sintetiza o objeto de estudo abordado. Para além disto, de maneira a aprofundar os resultados da análise, procede-se, nas próximas páginas, a uma breve caracterização de todos os artigos quanto: à área geográfica de origem dos estudos ou àquela(s) sobre a(s) qual(is) eles recaíram; às temáticas que são abordadas; ao ano de publicação; e aos ciclos de estudos em que as publicações se focam. Os anteriormente referidos apêndices já mencionam o

local em que as investigações se desenvolveram, contudo, para uma melhor visualização da distribuição geográfica, expõe-se a tabela relativa a essa informação:

Tabela 2. Distribuição geográfica dos artigos

Localização geográfica	Número de artigos
Escócia	1
Finlândia	1
Polónia	1
Reino Unido	1
União Europeia	1
Espanha	2
França	2
Noruega	2
Países Baixos	2
Suécia	2
Irlanda	3

De forma a dar resposta à questão de investigação, todos os documentos analisados recaíram sobre a UE. Destaca-se, nesse âmbito, que um deles tem como enfoque as orientações estabelecidas para todos os estados-membros da UE. Por outro lado, existe um outro exemplar que aborda o contexto do Reino Unido como um todo. À parte desses, todos os restantes se debruçam sobre países específicos: a maioria foca-se na República da Irlanda (três publicações, correspondentes a 17% do *corpus*), o que permite perceber que as políticas do país têm originado estudo e debate; seguem-se a Espanha, a Suécia, a França, a Noruega e os Países Baixos, com dois artigos cada (o que diz respeito a 11% do *corpus*); e, por último, surgem a Polónia, a Escócia e a Finlândia, todos com um documento (5%).

Relativamente às temáticas que são abordadas, o objeto de estudo inicial eram as políticas linguísticas educativas, pelo que, atentando ao Gráfico 1, se verifica que existe uma natural prevalência deste tópico no *corpus*. Porém, no momento de recolha documental emergiram as categorias dos discursos e das práticas de professores, muitas vezes comparadas com as políticas ou até mesmo entre si. Cumpre referir que a soma das frequências absolutas das temáticas não é coincidente com o número de artigos analisado, uma vez que existem publicações que foram categorizadas em mais do que uma temática, por estabelecerem comparações, como referido anteriormente.

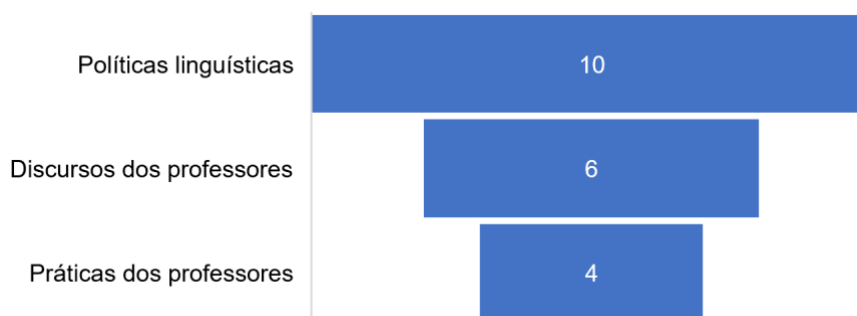


Gráfico 1. Temáticas dos artigos

Ainda neste campo, salienta-se o elevado e diverso número de palavras-chave presentes no apêndice um e exposto na nuvem da Figura 1. Procedendo a uma contabilização, verifica-se que a grande variedade se deve à catalogação dos artigos quanto ao contexto de investigação ou quanto às abordagens específicas que se pretenderam estudar em cada caso (*mediation, translanguaging, intertextuality* ou *1+2 language approach*, por exemplo). Por outro lado, atentando às palavras/expressões-chave que ocorrem com mais frequência, verifica-se que “language policy” (ou “language education policy” ou “language planning policy”) é uma expressão quase unânime, ocorrendo em 13 dos 16 documentos analisados, o que se justifica com o objeto de estudo da presente revisão de literatura. Mais curioso é o termo que surge em segundo lugar, com uma frequência absoluta igual a nove – *multilingualism*. Este termo aparece, inclusivamente, três vezes mais do que *plurilingualism*, um dos focos do presente trabalho. Como mencionado anteriormente em nota de rodapé (cf. nota número um), estes dois conceitos são alvo de alguma ambiguidade na literatura, muitas vezes surgindo como sinónimos. A distinção torna-se, contudo, importante, na medida em que o uso de um em detrimento do outro pode estar relacionado com a adoção da ideologia por detrás dele, pelo que se recorre à origem etimológica, nomeadamente aos prefixos latinos multi- e pluri-, para fazer a diferenciação conceptual. Assim, na mesma lógica aplicada por Piccardo, Germain-Rutherford e Lawrence (2022), evidencia-se que multi- reforça a ideia de um paradigma aditivo, com a soma de elementos, remetendo, dessa forma, para um cânone de coexistência das diferentes línguas, a nível individual ou social. Já o prefixo pluri-, por seu lado, aponta para um paradigma fluido e complexo, que se valoriza e constrói na pluralidade e que considera a diferença intrínseca de uma forma mais holística, apontando ao desenvolvimento dinâmico e contínuo de um repertório linguístico de um indivíduo (Piccardo et al., 2022).



Figura 2. Nuvem das palavras-chave

Avançando para a caracterização respeitante ao ano de publicação, destaca-se que, apesar de o período de tempo ser relativo aos últimos cinco anos, apenas quatro dos 16 artigos dizem respeito aos dois anos de publicação mais antigos (2017 e 2018). Os remanescentes 12 remetem para 2019, 2020 e 2021, sendo que é o ano passado que reúne um maior número de exemplares (seis), realçando-se, assim, a atualidade do tema.

Por fim, apresenta-se um gráfico com os ciclos de estudos em que as investigações se focam.

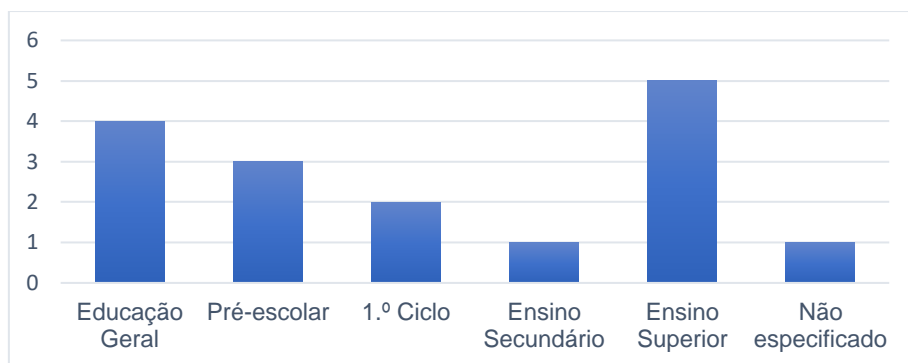


Gráfico 2. Ciclos de estudos em que os artigos se focam

Salienta-se a maior incidência dos estudos no ensino superior (cinco), relevando que é um contexto onde as políticas têm merecido especial atenção, dada a necessidade urgente de dar lugar ao planeamento linguístico nas agendas das universidades, devido ao crescente plurilinguismo nos *campi* internacionais (Pérez-Llantada, 2018). Por outro lado, denota-se a ausência de pesquisas nos segundo e terceiro ciclos, bem como a presença isolada de um artigo que se centra no ensino secundário. Esta carência de investigações para estes ciclos de ensino pode ser motivo de reflexão, porque também demonstra que a preocupação com as políticas linguísticas (e a sua possível reestruturação face às mudanças nos contextos) não tem grande expressão neste ciclo de estudos, concentrando-se ou nas idades de escolaridade mais baixas ou nas mais altas. Ora, sendo a língua um motivo de discriminação nas escolas (Farkas & Gergely, 2020), atendendo ao maior número de casos de abuso racial reportados na adolescência (*ibidem*) e à maior incidência do *bullying* nesse período da vida (Inchley et al., 2020), é pertinente que as questões de inclusão relacionadas com as políticas linguísticas e o plurilinguismo sejam tão debatidas no ciclo de estudos correspondente à faixa etária em questão como nas esferas inferiores. Por último, evidenciam-se as análises a políticas linguísticas no geral, enquanto documentos ou discursos orientadores, que também têm uma especial incidência neste *corpus*, com quatro publicações a debruçarem-se sobre este assunto.

Análise de dados

Passando à clarificação quanto ao quadro de referência que será a base de análise e para o cumprimento do terceiro objetivo de investigação (discutir se os pressupostos teóricos associados ao plurilinguismo estão contemplados nas políticas linguísticas educativas da UE), é importante esclarecer que se utilizará o CEFR (Council of Europe, 2020) com a função que o próprio nome lhe atribui: indicará os pressupostos teóricos do plurilinguismo que permitirão avaliar as políticas linguísticas educativas. Assim, de forma a elucidá-los, torna-se indispensável apresentar a definição do conceito, com base no referido documento.

Mais do que o domínio de um grande número de línguas ou mais do que a sua coexistência na sociedade, o plurilinguismo busca o desenvolvimento de uma competência comunicativa na qual todo o conhecimento e toda a experiência sobre línguas contribuem para a comunicação do indivíduo. Desta forma e como já anteriormente referido, torna-se diferente do multilinguismo na perspectiva de que todas as línguas interagem e se interrelacionam entre si, tal como numa pintura de aquarelas, na qual as diferentes cores se misturam perfeita e harmoniosamente umas com as outras, criando uma obra única (Piccardo et al. 2022). Trata-se, portanto, de uma ideologia que contrasta com a das línguas como

entidades individualizadas, à semelhança das diferentes cores das aquarelas, quando ainda na paleta, antes de serem utilizadas. Esta distinção é importante na medida em que: permite ajudar a conceptualizar as diferenças fundamentais entre as duas visões opostas da DLC, nomeadamente, pureza ou riqueza, rejeição ou aceitação da alteridade e viver lado a lado ou viver juntos; e aborda a ideia de um repertório linguístico, feito a partir dos diferentes recursos linguísticos e semióticos que um indivíduo vai construindo ao longo da sua vida (Piccardo et al., 2022). Concludentemente, o conceito de repertório linguístico, individual e dinâmico, deriva da mesma linha de pensamento do plurilinguismo, assentando na premissa de que o conhecimento sobre línguas e culturas de uma pessoa não se armazena, mentalmente, de forma compartimentada, pelo que defende que cada indivíduo pode recorrer, flexivelmente e em diferentes contextos, a diferentes partes da sua competência comunicativa para atingir o seu objetivo de comunicar com um determinado interlocutor (Council of Europe, 2001), por exemplo, utilizando o processo de alternância de código linguístico, mudando de uma língua ou variedade para outra ou até misturando essas várias línguas ou variedades (Lüdi, 2022).

Percebe-se, assim, que o plurilinguismo não se resume aos utilizadores que são proficientes em todas as línguas que falam, mas inclui todos aqueles que utilizam, ativamente, mais do que uma língua, mesmo que com diferentes níveis de proficiência (Kharkhurin, 2022). O CEFR (2001) destaca ainda que, numa comunicação entre duas ou mais pessoas, na qual se utilize uma língua “desconhecida” para alguns intervenientes, aqueles que têm algum conhecimento, mesmo que elementar, sobre ela podem ajudar os que não possuem nenhum, mediando a comunicação entre indivíduos que não têm nenhuma língua em comum. É introduzido, então, o conceito de mediação, que, para Piccardo (2022) é crucial para a conceptualização de alguns descritores de plurilinguismo. A mesma autora estabelece, inclusivamente, uma comparação bastante esclarecedora entre a mediação e um prisma: tal como este último permite a visualização das diferentes cores que compõem a luz, também a mediação permite a perceção dos diferentes aspetos que estão em jogo nos processos complexos de utilização e aprendizagem de línguas. No entanto e apesar desta visão, releva-se que, mesmo que não existam mediadores, duas (ou mais) pessoas podem comunicar entre si recorrendo a todo o seu “equipamento” linguístico ou à paralinguagem, simplificando, dessa forma, o seu uso da língua (CEFR, 2001), até porque a mediação pode assumir várias formas e acontecer a vários níveis – além de mediar para outros, um indivíduo pode fazê-lo entre línguas e/ou registos, mas também mediar, com recurso a outrem, para si mesmo (Piccardo, 2022).

Resumidamente, o plurilinguismo é uma perspetiva que modifica o objetivo da educação em línguas, a qual necessita de uma nova didática que deixe de se focar no domínio exclusivo de uma, duas ou três línguas, de forma isolada, e passe a assumir uma forma mais holística, centrando-se num ensino combinado de línguas, para ajudar a criar sinergias, a desenvolver uma maior consciencialização linguística e a cultivar uma competência plurilingue, através de um repertório linguístico, no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas (Council of Europe, 2001; Lüdi, 2022).

Esclarecido o quadro teórico que servirá de referência, avança-se para a análise em si. Esta começa em torno do principal objetivo da investigação com foco nas políticas linguísticas educativas – identificar possíveis discrepâncias entre o que está escrito nos documentos orientadores e a forma como eles são implementados (Dreef & Kroon, 2020) –, uma vez que a primeira conclusão que emerge é a de que existem várias incongruências e contradições nos normativos. Essa é, aliás, a ilação principal do A1, que faz recair a sua atenção nos documentos orientadores e nos discursos da UE. É reiterado que, por um lado, se apregoa a valorização da diversidade linguística, mas, por outro, se normaliza o inglês para comunicação entre povos. Ora, se é objetivo do CEFR que a população tenha um melhor conhecimento das línguas vivas europeias para dar origem a uma comunicação e interação mais favorável entre europeus, a abordagem de normalizar (quase exclusivamente) o inglês como

língua mediadora, abrindo espaço apenas para o francês, ocasionalmente, não vai ao encontro desta premissa. No fundo, as políticas oficiais baseiam-se na visão de uma sociedade multilíngue, que pautada pela diversidade, mas a realidade é que existe uma tendência crescente de conduzir as interações interculturais por meio do inglês (Carthy, 2019).

Com efeito, este é um problema levantado também pelos A7, A8, A9 e A12, embora com enfoques díspares. Neste último artigo, é relevado um anglocentrismo inerente ao contexto do Reino Unido, onde o inglês *standard* é conduzido a um extremo de valorização tão grande que até os próprios dialetos têm dificuldade em sobreviver. Mesmo o ensino da língua é orientado numa perspectiva de transmissão de conhecimento, voltado para a gramática e para o vocabulário, um método que há urgência em abandonar, na perspectiva dos autores, porque vai contra os pressupostos teóricos do plurilinguismo (Dendrin, 2018). Num contexto em que a maioria das escolas se baseia num currículo nacional, delineado em 2014 por um governo conservador, esta operacionalização do ensino do inglês teve origem em argumentos de que a população apresentava baixa literacia e que se denotava uma diminuição dos padrões de exigência (Cushing, 2019). Isto levou à criação de testes exclusivamente de gramática, pontuação e ortografia no 1.º ciclo, num inglês *standard* que é uma língua que, na prática, quase nem existe, porque se rege por regras rígidas de situações ideais e/ou fictícias, orientando-se em volta do conceito de falante nativo ideal – foco do A15. Fazendo um desvio em relação ao inglês, para abordar este conceito, o estudo conduzido no A15 demonstrou que ainda existem muitas concepções que contrariam as mudanças epistemológicas trazidas pelo CEFR, em 2001, uma vez que os participantes (antes de uma ação de sensibilização) manifestaram ideologias condizentes com a visão de que o falante nativo é o veículo ideal para a aprendizagem de línguas – independentemente da formação que tem, alegadamente traz uma melhor pronúncia, um maior conhecimento cultural e situações mais próximas do real, argumentos que não são condizentes com a visão de plurilinguismo e de repertório linguístico.

Voltando à questão do inglês, ao estatuto suprarreferido de língua mediadora (A7 e A8), acresce-se o de língua monopolizadora da comunicação e divulgação da ciência, presente no A8. O facto de a maior parte das fontes de pesquisa científica e revistas indexadas de alto impacto serem em inglês, sendo o *corpus* da presente revisão de literatura disso testemunho, leva a que as publicações noutras línguas percam relevância e sejam quase ostracizadas. Nos contextos do A7 e do A8, o holandês e o espanhol, respetivamente, vêm, progressivamente, perdendo preponderância no meio académico, por oposição ao inglês. Este pode, assim, ser visto como uma espécie de “língua eucalipto”, porque à semelhança desta árvore, que absorve uma grande quantidade de água e seca muitas das espécies que estão à sua volta, também ele arrebatou todas as atenções para si e abafa as restantes línguas.

Por outro lado, outra conclusão que advém da análise é a de que as políticas, apesar de se desdobrarem em discursos plurilíngues, estão assentes em ideologias monolíngues. À semelhança do que foi referido no capítulo introdutório, boa parte dos artigos refere, comumente, o significativo aumento da população estrangeira residente nos diversos contextos, traduzido num incremento da DLC nas sociedades. Este facto é frequentemente utilizado como justificativo para preservar as línguas maternas dos falantes não nativos ou com *background* linguístico. Todavia e por força também dos contextos com ideologias tipicamente monolíngues e monoculturais, tanto a nível social como educacional³, edificam-se os documentos orientadores de cada país em torno da aprendizagem de

³ Refira-se, neste âmbito, que: a Suécia é um país onde a política linguística não é centralizada, não existindo um documento orientador nacional que sirva de referência e orientação (A2 e A3); em França, após a revolução liberal local, houve decisões que pretenderam tornar o francês língua unificadora, oficial e obrigatória, em detrimento (e quase proibição) das línguas locais de cada província (A4), sendo o uso de outras línguas visto como ameaça à coesão social (A14); na Noruega tem existido um crescente debate acerca dos prós e contras de o país se tornar multicultural, o que tem feito aumentar o sentimento da sociedade contra a imigração (A5 e A6); na Finlândia, apesar da política bilingue, há pouco espaço para outras línguas que não as oficiais (A6); a República da Irlanda e a Escócia são os únicos países na Europa em que o ensino de línguas não é obrigatório (A10, A11, A12 e A16)

uma língua estrangeira que corresponde, normalmente, a uma das línguas locais oficiais. Esta é uma medida que valoriza a(s) língua(s) local(is) e entrega as maternas aos cuidados paliativos, condenadas a verem as suas máquinas desligadas com o passar do tempo, para rentabilização económica.

A rentabilização económica é, aliás, outro tópico que está na base destas ideologias monolíngues e que orienta os discursos de muitos documentos. A preocupação com o desenvolvimento pessoal ou com o desenvolvimento financeiro do país está especialmente presente no contexto da República da Irlanda, onde a crise financeira de 2008 despoletou uma intervenção deliberada e planeada do governo no campo do ensino das línguas estrangeiras, numa ótica de estabelecer novas conexões de troca e exportação para melhorar a situação do país (Erdocia et al., 2020). Porém, também no A5 e A16, relativos à Noruega e à Escócia, é explanado (inclusivamente com um teor discursivo de aliciação) o argumento de aprendizagem de línguas com base nos mercados económicos emergentes, uma visão que perpetua a hierarquização das línguas e a sua categorização com base no poder. Levando em conta que o grande objetivo dos princípios a favor do plurilinguismo é proteger e fomentar a DLC, trazendo à população um conhecimento cada vez maior das línguas nacionais e regionais, incluindo as que são menos ensinadas, incentivar a aprendizagem daquelas que trarão benefícios económicos e financeiros (ao indivíduo e ao país) demonstra, uma vez mais, alguma contradição e incongruência nas políticas.

Já relativamente aos discursos dos professores e às práticas, é possível perceber que, em várias ocasiões relatadas (A2, A3, A13 e A14), não são coerentes e nem sempre vão ao encontro das políticas orientadoras, sendo apresentadas algumas justificações para tal, algumas delas já debatidas: há o receio de que as línguas dos respetivos países percam relevância, face à crescente diversidade e face à crescente monopolização do inglês; os próprios contextos dos países refletem sociedades e sistemas de ensino monolíngues, como já referido e pelos motivos elencados para cada território, o que distorce as ideologias de quem lá vive; existem vieses nos documentos orientadores – como o anteriormente relatado enfoque teórico na DLC existente, que contrasta com a adoção de ideologias monolíngues – que depois originam incoerências entre discursos e práticas; e, por último, os professores não têm formação suficiente, levando a que as suas conceções se mantenham numa ótica de desconsideração pela DLC, por exemplo, através da perceção do plurilinguismo como prejudicial, na medida em que aparenta trazer confusão, por misturar várias competências linguísticas.

Apesar deste último motivo, fica evidente, através da investigação relatada no A13, a necessidade de uma educação plurilingue e pluricultural em turmas heterogéneas. É quase incontestável a importância de atender e explorar os contextos, para se perceberem opções e formas de pensar, estabelecendo pontes entre línguas e culturas dentro das salas de aula (Duarte & van der Ploeg, 2019) e criando a consciência de que o aumento massivo de migrantes nas sociedades mundiais e nos sistemas de ensino deve ser experienciado como enriquecedor (Lüdi, 2022). Para além disso, uma educação plurilingue e pluricultural serve de suporte a salas multilingues, permitindo o acesso a uma educação de qualidade por parte dos migrantes, a qual se irá consubstanciar em competências (linguísticas e não linguísticas) que lhes servirão de ferramentas na aprendizagem, na empregabilidade e na coesão social (Lüdi, 2022). No entanto, também é notório, por exemplo no A6, que esta ótica da educação só é aplicada a estes alunos que têm *background* migratório, não se tratando de um currículo universal. E é precisamente numa sala com esta finalidade que tem lugar o estudo relatado no A14, o qual destaca o conceito de legitimação da língua, uma noção que remete para a adequação contextual do uso de uma língua (em termos de interlocutores, situação, fonologia e sintática) e que aparenta ser algo incongruente face à visão do CEFR. Repetindo uma ideia já algumas vezes reiterada, se deve ser construído um repertório linguístico no qual todas as competências linguísticas tenham espaço, então haverá necessidade de legitimar o uso de uma

língua? Com base no quadro de referência adotado, os sujeitos podem passar de uma língua para outra, pelo que é lícito utilizar qualquer uma.

Para finalizar, apesar dos resultados que advieram da análise, evidenciam-se mudanças positivas: quer na evolução dos normativos de alguns países ao longo do tempo, uma vez que os mais antigos tinham por base ideologias e concepções que não tinham em conta a DLC das sociedades e das escolas e os mais recentes já introduzem, pelo menos, preocupações com esse facto – e aqui é possível mencionar a Noruega, com políticas pró-imigração/integração ou a França, com os programas “DULALA” ou “Familangues”⁴; quer nos discursos e práticas dos professores, alterados após participarem em módulos, ações ou programas de formação com vista à sensibilização para a DLC (A4 e A15).

Considerações finais

A análise apresentada revelou que existem várias inconsistências ao nível das políticas da UE e das de alguns países que a integram. Por um lado, há um claro discurso de abertura e proteção à DLC, mas, por outro, os sistemas de ensino ainda se orientam quase totalmente em torno de uma das línguas oficiais do próprio país (mesmo para os alunos cuja língua materna não é essa). Quando assim não é, o inglês surge como a alternativa quase única. Ora, dado que as políticas e os currículos são fortes ferramentas ideológicas (Cushing, 2019), talvez seja tempo de olhar para eles com uma mente plurilingue (Kanaki, 2021) e redigi-los/orientá-los para que essa ideologia seja coerente ao longo de todo o documento/discurso e permita que a sua interpretação não levante dúvidas. Isto é especialmente importante, porque, se assim não for, originam-se os vieses que foram identificados no decorrer do ponto anterior. Para além disso, se a alternativa for a ausência de uma política linguística explícita, ela vai conduzir à padronização, tendencialmente através da língua “universalmente aceite” (Alstad & Sopanen, 2020; Carthy, 2019). Para isto muito contribui também um fator que é destacado no final do artigo sobre o Reino Unido (A12). O Ministro da Educação responsável pela implementação dos testes rígidos de gramática, pontuação e ortografia, bem como pelo currículo linguístico assente em transferência de conhecimento, não tem formação ou ligação à escola, tendo-se tornado político depois de ter trabalho no setor financeiro. Fazendo um paralelo com Portugal, denota-se que o país tem, também, um Ministro da Educação com *expertise* em bioquímica e investigações na área da oncologia, fora da sua atual área de ação. Não seria tempo de que a Educação fosse liderada por alguém com formação ou experiência na respetiva área?

Noutra conclusão que emergiu da análise, também os professores apresentam concepções e práticas ainda baseadas em ideologias monolíngues, maioritariamente, por não possuírem formação vocacionada para o ensino das línguas sob a perspetiva do CEFRL. Perceciona-se, neste âmbito, alguma urgência em passar de um ensino tecnicista e instrumental das línguas – um multilinguismo rígido – para a promoção de um repertório linguístico ajustável às diferentes situações – um plurilinguismo flexível – (Dendrinós, 2018), embora ainda muito tenha de ser feito para empoderar, tanto professores quanto estudantes, de forma a que usem, de forma sistemática, os seus recursos plurilinguísticos (Duarte & van der Ploeg, 2019).

Cumprе esclarecer, ainda relativamente aos discursos e práticas de professores, que a sua inclusão na análise foi feita na perspetiva de que as políticas não se cingem aos documentos

⁴ DULALA e Familangues são organizações não governamentais, em França, que usam a investigação baseada na evidência para permitir que, tanto pais como profissionais de ensino, estejam melhor informados acerca de práticas monolíngues e as questionem – o que é feito através de *workshops*, encontros, conferências e recursos *online*.

orientadores, à legislação e aos discursos de entidades superiores (cf. nota de rodapé número dois). Neste sentido, é destacado por alguns autores (Erdocia et al., 2020) que, para a gestão das políticas linguísticas, deve ser valorizado não só o conhecimento especializado, mas também o público, ao nível das práticas, pelo que se perfilou como adequada a definição das temáticas de “discursos de professores” e “práticas de professores” e o seu envolvimento na análise, em paralelo com as “políticas”.

Finalmente, para concluir, refletindo sobre a metodologia utilizada na presente revisão de literatura, destaca-se que a opção de embarcar apenas pela base de dados Scopus, que apresenta maioritariamente artigos científicos em inglês, demonstra alguma incoerência em relação ao discurso pró-CEFR que é apresentado na análise. Ainda que a revisão de literatura seja escrita em português, ao optar por este caminho, mesmo que de forma inconsciente, numa fase inicial, e muito com base na justificação de ser uma das melhores bases de dados disponíveis (pelo carácter indexado das revistas associadas e pelo seu alto fator de impacto), contribuiu-se para perpetuar a língua “eucalipto”, pelo que se destaca essa opção como uma limitação do presente estudo.

Apêndices

Apêndice 1 – Identificação do *corpus* documental

Código	Referência	Contexto de realização do estudo e língua	Palavras-chave
A1	Dendrinos, B. (2018). Multilingualism language policy in the EU today: A paradigm shift in language education. <i>Training, Language and Culture</i> , 2(3), 9–28. https://doi.org/10.29366/2018tlc.2.3.1	Grécia, inglês	<i>Multilingualism, linguistic diversity, language policy, CEFR, plurilingualism, mediation</i>
A2	Karlsson, S., & Karlsson, T. S. (2020). Language policy as 'frozen' ideology: exploring the administrative function in Swedish higher education. <i>Current Issues in Language Planning</i> , 21(1), 67–87. https://doi.org/10.1080/14664208.2019.1593723	Suécia, inglês	<i>Language planning policy, higher education institutions, local policy making, language ideology, exclusion, multilingualism, internationalization, academic careers</i>
A3	Gynne, A. (2019). 'English or Swedish please, no Dari!'—(trans)languaging and language policing in upper secondary school's language introduction programme in Sweden. <i>Classroom Discourse</i> , 10(3–4), 347–368. https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1628791	Suécia, inglês	<i>Translanguaging, language introduction programme, language policy, linguistic ethnography</i>
A4	Young, A. S. (2017). "Non, moi je lui dis pas en turc, ou en portugais, ou en, j'sais pas moi en arabe": Exploring teacher ideologies in multilingual/cultural preschool contexts in France. <i>Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature</i> , 10(2), 11–24. https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.729	França, inglês	<i>France, multilingualism, practiced language policy, preschool</i>
A5	Bubikova-Moan, J. (2017). Constructing the multilingual child: the case of language education policy in Norway. <i>Critical Discourse Studies</i> , 14(1), 56–72. https://doi.org/10.1080/17405904.2016.1190389	Noruega, inglês	<i>Multilingual child, language education policy, critical discourse analysis, intertextuality, interdiscursivity</i>
A6	Alstad, G. T., & Sapanen, P. (2020). Language orientations in early childhood education policy in Finland and Norway. <i>Nordic Journal of Studies in Educational Policy</i> , 7(1), 30–43. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1862951	Noruega e Finlândia, inglês	<i>Language education policy, language orientations, ideologies, multilingualism, early childhood education, early childhood education policies</i>
A7	Duarte, J., & van der Ploeg, M. (2019). Plurilingual lecturers in English medium instruction in the Netherlands: the key to plurilingual approaches in higher education? <i>European Journal of Higher Education</i> , 9(3), 268–284. https://doi.org/10.1080/21568235.2019.1602476	Países Baixos, inglês	<i>English medium instruction, plurilingual education, higher education</i>
A8	Pérez-Llantada, C. (2018). Bringing into focus multilingual realities: Faculty perceptions of academic languages on campus. <i>Lingua</i> , 212, 30–43. https://doi.org/10.1016/j.lingua.2018.05.006	Espanha, inglês	<i>English for academic purposes, language attitudes, English linguistic imperialism, English as a lingua franca, language awareness, plurilingualism, language policy</i>

A9	Carthy, Ú. (2019). Are languages losing their voice in the institutes of technology? <i>Teanga</i> , 26, 52–78. https://doi.org/10.35903/teanga.v26i0.163	República da Irlanda, inglês	<i>Higher education, language learning, multilingualism, institutes of technology, language policy</i>
A10	Gasiorowska, M. (2020). Foreign language education policy in Ireland: A discourse-historical analysis. <i>Teanga</i> , 27, 128–146. https://doi.org/10.35903/teanga.v27i.221	República da Irlanda, inglês	<i>Language education policy, Ireland, discourse analysis, multilingualism, foreign language</i>
A11	Erdocia, I., Nocchi, S., & Ruane, M. (2020). Language policy-making in Ireland: A preliminary study of the consultation process of languages connect. <i>Teanga</i> , 27, 98–127. https://doi.org/10.35903/teanga.v27i.224	República da Irlanda, inglês	<i>Language policy and planning, policy analysis, participatory policy-making, deliberation, mixed methods research</i>
A12	Cushing, I. (2019). Prescriptivism, linguisticism and pedagogical coercion in primary school UK curriculum policy. <i>English Teaching</i> , 19(1), 35–47. https://doi.org/10.1108/ETPC-05-2019-0063	Reino Unido, inglês	<i>Curriculum policy, educational language policy, language tests, linguisticism, pedagogical coercion</i>
A13	Dreef, A., & Kroon, S. (2020). From policy to practice: the illusion of Polishness in Polish immigrant community language and culture education. <i>Journal of Multicultural Discourses</i> , 15(4), 370–390. https://doi.org/10.1080/17447143.2020.1797054	Países Baixos/Polónia, inglês	<i>Language policy, classroom practice, curriculum studies, multilingualism, identity, complementary education</i>
A14	Bonacina-Pugh, F. (2020). Legitimizing multilingual practices in the classroom: the role of the ‘practiced language policy.’ <i>International Journal of Bilingual Education and Bilingualism</i> , 23(4), 434–448. https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1372359	França, inglês	<i>Legitimacy, classroom interaction, language policy, multilingualism, conversation analysis, France</i>
A15	Waddington, J. (2021). Rethinking the ‘ideal native speaker’ teacher in early childhood education. <i>Language, Culture and Curriculum</i> , 1–17. https://doi.org/10.1080/07908318.2021.1898630	Espanha, inglês	<i>Deficit view of teachers, ‘ideal native speaker’ teacher, non-native speaker teacher, early childhood education, English as a foreign language, diverse linguistic competences</i>
A16	Kanaki, A. (2021). Multilingualism and social inclusion in Scotland: Language options and ligatures of the “1+2 language approach.” <i>Social Inclusion</i> , 9(1), 14–23. https://doi.org/10.17645/SI.V9I1.3488	Escócia, inglês	<i>1+2 language approach, language policy, multilingualism, options and ligatures, Scotland, social inclusion</i>

Apêndice 2 – Identificação dos objetos de estudo dos artigos constituintes do corpus

Códigos dos artigos	Objeto de estudo
A1	Documentos orientadores de políticas linguísticas da União Europeia.
A2	Documentos orientadores de políticas linguísticas do ensino superior da Suécia.
A3	Discursos e práticas de professores de ensino secundário da Suécia e comparação com as políticas plurilingues.
A4	Discursos de professores de ensino pré-escolar da França e comparação com as políticas plurilingues.
A5	Documentos orientadores de políticas linguísticas do ensino pré-escolar da Noruega.
A6	Documentos orientadores de políticas linguísticas do ensino pré-escolar da Noruega e da Finlândia.
A7	Práticas (abordagens plurilingues) usadas por professores de ensino superior dos Países Baixos.
A8	Discursos de membros da comunidade académica em Espanha.
A9	Discursos de alunos e professores de ensino superior da República da Irlanda.
A10	Documentos orientadores de políticas linguísticas da República da Irlanda.
A11	Documentos orientadores de políticas linguísticas da República da Irlanda, sob uma perspetiva económica.
A12	Documentos orientadores de políticas linguísticas do Reino Unido e discursos de professores de 1.º ciclo.
A13	Documentos orientadores de políticas linguísticas da Polónia e práticas de professores de polaco numa escola de 1.º ciclo dos Países Baixos.
A14	Práticas de professores numa sala de acolhimento em França.
A15	Discursos de professores em formação em Espanha.
A16	Documentos orientadores de políticas linguísticas da Escócia.

Capítulo 2

Imagens das línguas e do *Outro* em contexto escolar: freios ou alavancas?

Sara SANTOS (sara.tavares.santos@ua.pt)

Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF)
Universidade de Aveiro

Introdução

No contexto atual de transformações sociais motivadas pelos movimentos migratórios e pela globalização, os contactos com as línguas e culturas são constantes, diversos e geram desafios nas interações e relações com as línguas e com o *Outro* pela complexidade de *backgrounds* linguísticos e culturais dos sujeitos (Alarcão, Andrade & Araújo e Sá, 2009; Castellotti, 2020; Faneca, Araújo e Sá & Melo-Pfeifer, 2018). A Didática de Línguas (DL) tem-se preocupado com os fatores que podem influenciar e ser influenciados por essas interações, nomeadamente no que diz respeito às imagens das línguas e do *Outro*, tendo surgido vários documentos orientadores sobre a sensibilização à diversidade linguística e cultural, bem como estudos sobre o papel das imagens das línguas e do *Outro* na educação em línguas (Beacco, Byram, Cavalli & Coste, 2010, 2016; Castellotti & Moore, 2002; Moore, 2001). Os modos de trabalhar estas imagens em contextos educativos para promover a sensibilização à diversidade, bem como as propostas de intervenção que daí possam surgir, visam formar cidadãos democráticos capazes de viver em sociedade com os desafios da mesma em termos de movimentação de pessoas e de estabelecimento de contactos linguísticos e culturais (Beacco & Coste, 2017; Simões & Senos, 2019).

Debrucemo-nos sobre o conceito de imagem, considerado camaleónico pela sua adaptabilidade aos contextos sociais (Melo-Pfeifer & Pinto, 2009), e mestiço, nómada e migrante por congregar na sua génese e evolução várias disciplinas do conhecimento, tais como a Psicologia Social e as Ciências da Linguagem (Araújo e Sá, 2019). Podemos considerar, portanto, que é um conceito caleidoscópico que reflete várias áreas do saber em torno de uma definição central: a (re)construção de conhecimento em sociedade que é tido como certo num dado momento e contexto social (Simões & Senos, 2019).

As imagens são influenciadas pelos contextos em que vivemos e interagimos, pelos indivíduos com os quais contactamos e pelas experiências que temos, sendo, portanto, processos sociais que se desenvolvem em comunidade, mas que são processados individualmente (Flores-Palacios & Oswald, 2019; Melo-Pfeifer & Pinto, 2009). Considerando a definição de fatores que influenciam as imagens, podemos enumerar diversos processos históricos, sócio identitários, cognitivos (Castellotti, Moore &

Coste, 2001), fatores culturais, económicos e políticos (Melo-Pfeifer & Pinto, 2009; Purkarthofer & De Korne, 2020) e experiências pessoais e curriculares (Conceição, 2020).

A relevância do estudo das imagens está relacionada com a sua influência nas (inter)relações e na formação da identidade dos sujeitos (Conceição, 2020), na motivação para a aprendizagem de línguas e na predisposição para a escolha de determinadas línguas, podendo ser um entrave ou um impulsionador da aprendizagem das mesmas (Castellotti et al., 2001; Paye, 2020; Pinto & Araújo e Sá, 2015). Por outras palavras, as imagens das línguas e do *Outro* podem constituir-se como freios ou alavancas dessa aprendizagem e dos contactos interculturais que estabelecemos. Nesse sentido, o trabalho educativo sobre as imagens dos sujeitos pretende atuar para desmistificar as imagens negativas que freiam os contactos com línguas e culturas. Pretende, assim, contribuir para a formação de cidadãos capazes de (inter)agir democraticamente em sociedades cada vez mais diversas no seio de uma preocupação crescente com a sensibilização à diversidade linguística e cultural e a promoção da aprendizagem de línguas e interação com culturas (Beacco & Coste, 2017; Feytor Pinto, 2017; Simões & Senos, 2019; TNS, 2012).

Metodologia

A presente revisão de literatura assume-se como sendo de tipo exploratório tal como definido por Goris (2015), por pretendermos saber o que tem sido estudado na área das imagens das línguas e do *Outro* e com que resultados, de modo a aprofundar e sintetizar o conhecimento sobre o conceito de imagem para a DL. Posicionamo-nos num paradigma interpretativo (Coutinho, 2011), sendo que entendemos esta revisão de literatura como um processo durante o qual nos propomos a interpretar e analisar qualitativamente os dados do *corpus* selecionado, por meio de categorias de análise emergentes.

Questão e objetivos de investigação

Inicialmente, devido à inexperiência de pesquisa em bases de dados, foi formulada uma questão de investigação individual demasiado abrangente que incluía imagens, representações, atitudes e perceções dos atores educativos (encarregados de educação e órgãos de gestão de associações de apoio a imigrantes, escolas e biblioteca). No entanto, mesmo com uma questão de investigação tão abrangente, as palavras-chave individuais inicialmente definidas, *image* e *representation*, não geravam resultados satisfatórios, pois apareciam artigos relacionados com outros eixos temáticos dentro da educação, como a formação de profissionais de saúde, e até com outras áreas, como a Inteligência Artificial, o que não nos interessava para a presente revisão de literatura. Após várias pesquisas preliminares em diferentes bases de dados e leitura de alguns artigos da área, a questão de investigação foi (re)formulada para se focar nas imagens das línguas, o que ia ao encontro do nosso objeto de estudo.

Foi então estipulada a seguinte questão de investigação: de que modo as imagens das línguas e do *Outro* em contextos sociais e educativos surgem como potenciadoras ou inibidoras dos contactos linguístico-culturais e da sua (des)valorização? Encontrada a questão de investigação, tornava-se premente definir os objetivos da revisão, tendo surgido os seguintes: i) analisar as imagens dos diferentes atores educativos nos estudos selecionados; e ii) descrever possíveis impactes das imagens dos atores educativos no ensino e aprendizagem de línguas, bem como nas interações com o *Outro*.

Corpus documental e sua caracterização

A seleção do *corpus* obedeceu a determinados critérios de pesquisa definidos em comum com os autores dos restantes capítulos do Caderno, nomeadamente no que diz respeito à tipologia textual dos documentos a serem selecionados, os quais teriam de ser obrigatoriamente artigos, a necessidade de estarem indexados em bases de dados e de se encontrarem em *Open Access*. Para a seleção do *corpus* do presente capítulo ficou também definido que seriam pesquisados artigos em espanhol, francês, inglês e português. As restantes línguas foram excluídas por incapacidade de compreensão das mesmas ao nível da leitura por parte da autora.

Foram utilizadas três bases de dados para a pesquisa: Scopus, ERIC e SciELO. Na Scopus foram efetuadas duas pesquisas com diferentes palavras-chave, na ERIC foi feita uma pesquisa e na SciELO foi feita também uma pesquisa, totalizando quatro pesquisas. Durante o processo, apenas mudávamos de base de dados quando as tentativas de pesquisa com diferentes palavras-chave deixavam de obter resultados satisfatórios para responder à questão de investigação a que nos propusemos.

Na primeira pesquisa na Scopus, por *Title, Abstract, Keywords*, foram utilizadas as palavras-chave do tema chapéu com os operadores booleanos *OR* e *AND* e a palavra-chave individual com aspas "social representation". Com estas palavras-chave apareceram 60 documentos, pelo que procedemos à aplicação de filtros de pesquisa. Inicialmente, pretendíamos artigos dos últimos 5 anos, mas como não obtivemos resultados satisfatórios, ampliámos a pesquisa para os últimos 9 anos. No entanto, apenas seleccionámos um artigo de 2012 e outro de 2014, o que justificamos pela pertinência dos mesmos para a compreensão do tema. Apresentamos, de seguida, uma tabela com os filtros e as palavras-chave utilizados.

Tabela 3. Dados da primeira pesquisa na Scopus

Filtros		Palavras-chave
TITLE-ABS-KEY	Open Access	TITLE-ABS-KEY (("linguistic and cultural diversity" OR "cultural AND linguistic AND diversity") OR ("linguistic diversity" OR "cultural diversity" OR multilingualism OR plurilingualism OR "intercultural education" OR "cultural and linguistic diversity" OR "plurilingual education" OR "foreign language education" OR "multilingual education" OR "teacher education" OR "teacher training" OR "language education" OR "teacher training programme" OR "plurilingual approach" OR translanguaging) AND education) AND "social representation")
Artigo	Espanhol, francês, inglês e português.	
Anos de publicação: 2012-2021		

Na primeira pesquisa na Scopus, após a aplicação dos filtros, apareceram 26 documentos, pelo que foi feita uma leitura dos títulos dos artigos e selecionados nove artigos para a leitura do resumo. Após essa leitura, seleccionámos dois artigos para o *corpus* de análise. O processo de seleção e de exclusão dos artigos ao longo das etapas mencionadas orientou-se sempre pela necessidade de formar um *corpus* de análise com artigos que pudessem responder à questão de investigação e aos objetivos propostos. De facto, nem todos os artigos que apareceram iam ao encontro do que pretendíamos nesta revisão de literatura, sendo que alguns abordavam o recurso a imagens literais em atividades em sala de aula ou trabalhavam as representações sociais em geral (por exemplo, representações sobre o trabalho docente) e não em particular as imagens das línguas e do *Outro*. Nesse sentido, nos dados das pesquisas efetuadas vemos que inicialmente surge um determinado número de artigos disponíveis e, após as fases de leitura do título e leitura do resumo dos artigos, os números vão descendo, pois ao longo dessas fases fomos excluindo artigos que não nos interessavam pelos motivos já expostos.

Na segunda pesquisa na Scopus, por *Title, Abstract, Keywords*, foram utilizadas as mesmas palavras-chave do tema chapéu, mas incluímos outras palavras-chave específicas da área das imagens línguas, de modo a abranger as diferentes denominações utilizadas pelos autores. Nesta segunda pesquisa apareceram 1,907 documentos, sendo de seguida aplicados os filtros de pesquisa. Apresentamos uma tabela com os filtros e as palavras-chave utilizados.

Tabela 4. Dados da segunda pesquisa na Scopus

Filtros		Palavras-chave individuais
<i>TITLE-ABS-KEY</i>	<i>Open Access</i>	TITLE-ABS-KEY (("linguistic and cultural diversity" OR "cultural AND linguistic AND diversity") OR ("linguistic diversity" OR "cultural diversity" OR multilingualism OR plurilingualism OR "intercultural education" OR "cultural and linguistic diversity" OR "plurilingual education" OR "foreign language education" OR "multilingual education" OR "teacher education" OR "teacher training" OR "language education" OR "teacher training programme" OR "plurilingual approach" OR translanguaging) AND education) AND representation OR "imaginaire linguistique" OR "linguistic imaginary")
Artigo	Espanhol, francês, inglês e português.	
Anos de publicação: 2012-2021		

Ainda na segunda pesquisa, após a aplicação dos filtros, apareceram 239 documentos, pelo que procedemos à leitura dos títulos dos artigos e excluímos todos os que pelo título não indicavam ser claramente da área das imagens das línguas e do *Outro*. Admitimos que neste momento do processo interfere alguma subjetividade da investigadora, mas reforçamos que apenas foram excluídos por leitura do título os artigos que se referiam claramente a outras áreas do conhecimento, como por exemplo engenharia e saúde. Todos os artigos que remetiam para a área das línguas, sendo 27 no total, foram abertos e procedemos à leitura do resumo. A leitura dos resumos revelou que alguns artigos, embora sendo da área das imagens, não consistiam em artigos de investigação sobre a área das imagens das línguas e do *Outro*. Por estes motivos, na segunda pesquisa foram, então, selecionados apenas cinco artigos para o *corpus* de análise.

A terceira pesquisa foi na ERIC na funcionalidade *Collection*, pois na funcionalidade *Thesaurus* não apareceram resultados. Foram selecionadas as opções *peer-reviewed only* e *full text available on ERIC*. Foi efetuada uma primeira pesquisa de teste com as palavras-chave utilizadas na primeira pesquisa na Scopus, mas como não obtivemos resultados, utilizámos as palavras-chave da segunda pesquisa na Scopus. Apareceram 82 resultados e aplicámos, então, os filtros de pesquisa, tendo restringido os anos de publicação nesta pesquisa pelo facto de aparecer um número substancial de resultados e por, idealmente, pretendemos constituir o *corpus* com artigos dos últimos cinco anos. Os filtros e as palavras-chave utilizados foram os seguintes.

Tabela 5. Dados da pesquisa na ERIC

Filtros		Palavras-chave individuais
<i>Peer-reviewed only</i>	<i>Full text available on ERIC</i>	("linguistic and cultural diversity" OR "cultural and linguistic diversity") OR ("linguistic diversity" OR "cultural diversity" OR multilingualism OR plurilingualism OR "intercultural education" OR "cultural and linguistic diversity" OR "plurilingual education" OR "foreign language education" OR "multilingual education" OR "teacher education" OR "teacher training" OR "language education" OR "teacher training programme" OR "plurilingual approach" OR translanguaging) AND education) AND "linguistic imaginary" OR "imaginaire linguistique"
Artigo	2017-2021	

Na terceira pesquisa apareceram 30 artigos após a aplicação de filtros e procedemos à leitura dos títulos de modo a selecionar para leitura do resumo apenas os que indicavam claramente ser da área das imagens das línguas. Por esse motivo, dos 30 artigos que surgiram na pesquisa, foram abertos apenas 13 para leitura do resumo e através dos resumos dos artigos percebemos que apenas um artigo desta pesquisa poderia ajudar-nos a responder à questão de investigação da presente revisão de literatura.

A quarta pesquisa foi na SciELO e foi feita por *Abstract*. Apareceram 2042 documentos e, dado o número elevado de documentos, foram aplicados alguns filtros além dos que se utilizaram nas pesquisas anteriores, os quais podem ser consultados na seguinte tabela.

Tabela 6. Dados da pesquisa na SciELO

Filtros		Palavras-chave individuais
Artigo	Espanhol, francês, inglês e português.	(ab:(("linguistic and cultural diversity" OR "cultural and linguistic diversity") OR ("linguistic diversity" OR "cultural diversity" OR multilingualism OR plurilingualism OR "intercultural education" OR "cultural and linguistic diversity" OR "plurilingual education" OR "foreign language education" OR "multilingual education" OR "teacher education" OR "teacher training" OR "language education" OR "teacher training programme" OR "plurilingual approach" OR translanguaging) AND education) AND "linguistic imaginary" OR "imaginaire linguistique"))
SciELO áreas temáticas: - Ciências humanas; - Linguística; - Letras e artes; - Ciências Sociais Aplicadas.	WoS Áreas Temáticas: - <i>Educational</i> ; - <i>Education</i> ; - <i>Research</i> ; - <i>Language</i> ; - <i>Social</i> .	
Anos de publicação: 2017 – 2021		

Na quarta pesquisa surgiram 316 artigos após a aplicação dos filtros. Desse total, procedemos à leitura dos títulos de todos os artigos e excluímos todos os que não se referiam claramente à área das imagens das línguas. Por esse motivo, apenas foram abertos 17 artigos para leitura do resumo e essa leitura revelou que apenas quatro artigos poderiam auxiliar-nos a responder à nossa questão de investigação, pelo que foram adicionados ao *corpus* de análise.

No gráfico seguinte, podemos ver a diferença entre o número de resultados inicial em cada uma das pesquisas, número de resultados após a aplicação de filtros e o número de artigos selecionados em cada pesquisa:

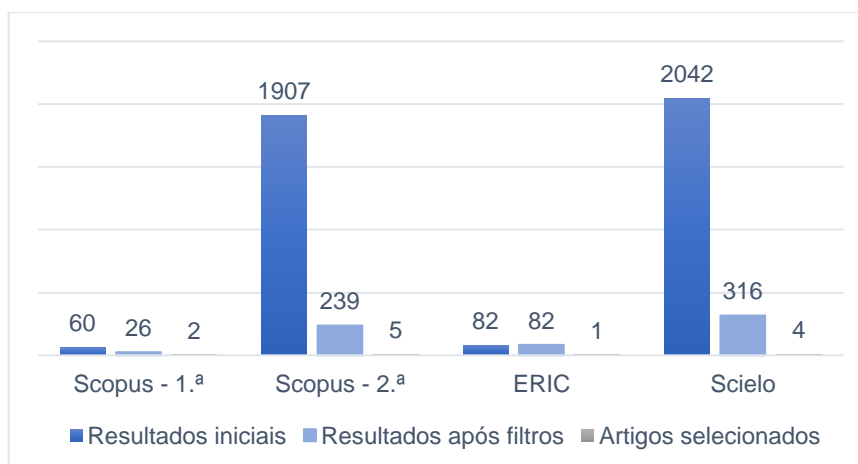


Gráfico 3. Resultados das pesquisas ao longo do processo (por base de dados)

Recordamos que foram lidos os títulos de todos os artigos que surgiram nos resultados após a aplicação de filtros e que apenas os artigos cujos títulos remetiam para a área das imagens das línguas foram abertos para a leitura do resumo, a saber: nove artigos na 1.^a pesquisa na Scopus; 27 na 2.^a pesquisa na Scopus; 13 na pesquisa na ERIC; e 17 na pesquisa na SciELO. Após a leitura do resumo, alguns artigos foram excluídos por não considerarmos que auxiliassem a presente revisão de literatura na resposta à questão de investigação proposta, o que justifica o *gap* de números entre os artigos que foram abertos para leitura do resumo e os que acabaram por ser selecionados para a constituição do *corpus*.

Apresentamos o *corpus* de análise resultado das pesquisas supramencionadas no Apêndice 1, na qual atribuímos um código a cada um dos artigos, do A1 ao A12. A partir deste momento, os artigos serão mencionados pelos códigos atribuídos.

Em termos de caracterização do *corpus*, podemos observar, no gráfico 4, que os artigos provêm de diferentes contextos geográficos, com uma ligeira predominância de estudos do Brasil (três) e de Portugal (dois). Nos restantes contextos geográficos identificados há apenas um estudo associado.

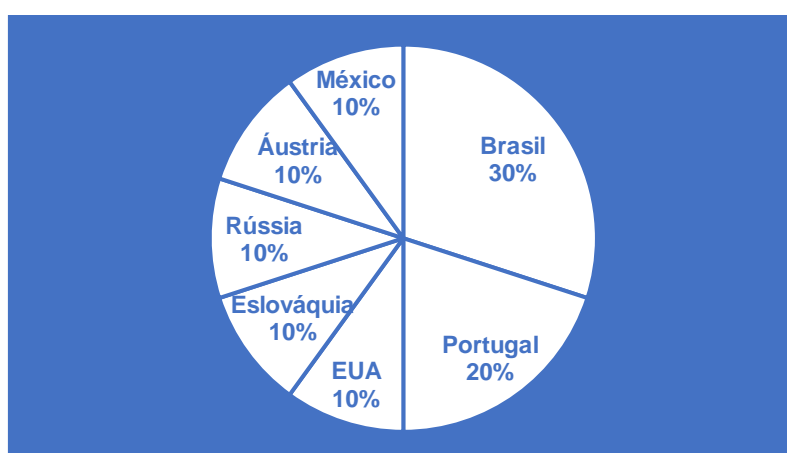


Gráfico 4. Distribuição geográfica dos estudos

No gráfico 5, podemos ver que a maioria dos artigos é de 2020, embora haja uma distribuição considerável dos artigos pelos diferentes anos mencionados considerados:

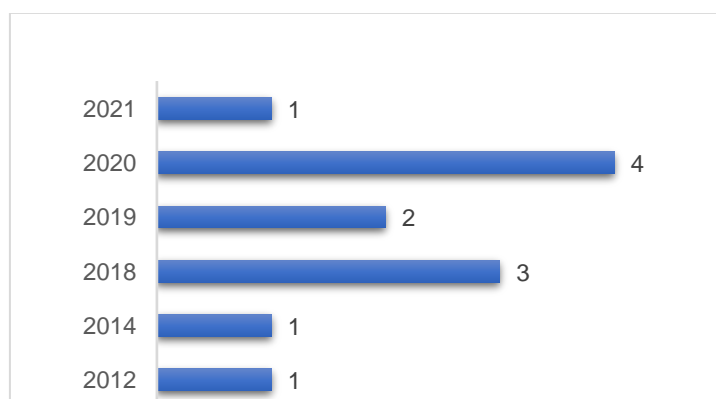


Gráfico 5. Anos de publicação dos artigos

Os artigos têm diferentes objetos de análise (Tabela 7), desde as imagens dos alunos (a maioria), às imagens dos professores, dos futuros professores e da restante comunidade. Decidimos

analisar as imagens dos futuros professores separadamente, pois consideramos que se trata de um contexto específico em que os indivíduos são alunos, mas na ponte para se tornarem professores, pelo que não se encaixam em nenhuma das outras categorias. As imagens dos alunos surgem em diferentes contextos, desde o ensino básico (A9 e A11), ao ensino superior (A6, A10 e A12). A coluna relativa a imagens da restante comunidade refere-se às imagens de parceiros educativos (A1 e A8) e de utilizadores de redes sociais (A7).

Tabela 7. Objetos de análise dos artigos

Artigos	Imagens dos alunos	Imagens dos professores	Imagens dos futuros professores	Imagens da restante comunidade
A1				X
A2			X	
A3		X		
A4			X	
A5			X	
A6	X			
A7				X
A8				X
A9	X			
A10	X			
A11	X			
A12	X			

Análise de dados

Considerando os objetivos da presente revisão de literatura e os diferentes atores educativos cujas imagens foram analisadas nos estudos identificados, foram definidas quatro categorias de análise: Imagens dos alunos; Imagens dos professores; Imagens dos futuros professores; e Imagens da restante comunidade. Procurámos analisar as imagens destes grupos para depois analisar o modo como estas imagens podem funcionar como freios ou alavancas para a aprendizagem de línguas e estabelecimento de contactos interculturais na perspetiva dos autores dos estudos analisados.

Imagens dos alunos

As imagens dos alunos nos artigos analisados devem ser entendidas à luz dos contextos específicos das investigações desenvolvidas, nos quais a desvalorização estatal da educação em línguas é uma realidade, como o caso do A6 que apresenta a Eslováquia como um país que tem vindo a desinvestir na educação em línguas, ou contextos em que é socialmente aceite que determinadas línguas pertençam a determinados espaços e determinados grupos etários, como o que sucede no contexto indonésio (A12). Nestes contextos, as imagens dos alunos surgem associadas à beleza, facilidade e utilidade económica de algumas línguas (inglês, espanhol e francês), o que motiva o seu interesse na aprendizagem das mesmas, e a depreciação de outras línguas (chinês e russo), o que os

desmotiva para a sua aprendizagem e os leva a repudiar contactos com pessoas que as falem (A6). Os alunos demonstram, ainda, desconhecimento sobre as relações entre famílias de línguas e suas origens (A9) e acreditam que as línguas desempenham funções específicas para os indivíduos na sociedade, quer seja para indicar estatuto social superior ou para marcar diferenças entre gerações, sendo que o inglês é indicado como sendo a língua do meio académico e do estatuto social e a própria língua materna (javanês) é alterada em momentos informais de comunicação *online* para se assemelhar ao inglês (A12).

As imagens de alunos estrangeiros em Portugal no estudo analisado parecem revelar, ainda, um distanciamento entre nós/eles, sendo que o *Outro* é, não só, o indivíduo que fala outra língua e que tem outra cultura, mas também o professor, os colegas e todos os que tenham mais proficiência na língua alvo, a língua portuguesa, língua que é considerada ininteligível e, portanto, inatingível (A10). O *Outro* é, assim, representado como responsável por (possíveis) momentos de constrangimento, o que leva ao evitamento dos contactos e ao estabelecimento da dicotomia nós/eles (A10). No contexto japonês, em que, tal como é referido no artigo A11, há uma forte valorização da língua inglesa a nível estatal e escolar, os alunos demonstram imagens positivas face a encontros interculturais com falantes de inglês, pois consideram importante estabelecer esses contactos e melhorar a sua fluência na língua inglesa de modo a garantir o seu futuro profissional de (A11).

Imagens dos professores

As imagens dos professores proveem de contextos em que os professores contactam com alunos imigrantes que falam outras línguas e transparece uma certa impotência associada à dicotomia teoria e prática: por um lado, os professores reportam que a sensibilização para a diversidade linguística e cultural é importante e que devem atuar na prática, mas, por outro lado, dizem que não têm formação para tal e que os órgãos de gestão não consideram as línguas e culturas importantes, pelo que, sem esse apoio formativo e cooperativo, não a implementam nas suas práticas (A3). Nesse sentido, as imagens dos órgãos de gestão relatadas pelos professores parecem influenciar as práticas destes últimos, funcionando como freios à sua atuação, ou, pelo menos, é essa a justificação dada pelos professores. Estes referem, ainda, que a cooperação entre a escola e a família de alunos de outros contextos linguísticos e culturais poderia ser um modo de integração das diferentes línguas e culturas, mas na prática prevalecem as imagens do ensino de línguas monolíngue, compartimentado (cada língua na sua sala de aula) e a rejeição à inclusão das línguas maternas dos alunos (A3).

Imagens dos futuros professores

Os artigos que focam nas imagens dos futuros professores consistem em investigações no contexto brasileiro. Os futuros professores participantes nestas investigações revelam imagens das línguas associadas à hegemonia da língua inglesa e imagem da língua como instrumento e forma de domínio e opressão (A5), o que surge associado à imagem do ensino de línguas com enfoque na correção gramatical e fonética. No entanto, os próprios admitem que esta imagem inibe que comuniquem em sala de aula por receio constante de errar. Os futuros professores revelam ainda um distanciamento perante a língua que vão ensinar, pois veem-na como um instrumento de trabalho e não como algo que lhes pertença e faça parte da sua identidade. Estes não se consideram falantes da língua e criam um distanciamento entre nós/eles, sendo que eles, os *Outros*, são os falantes nativos

da língua que, segundo os futuros professores, têm mais proficiência que eles por serem nativos e, por esse motivo, a comunicação é evitada pelo receio em errar (A4 e A5). Considera-se, ainda, relevante referir que as imagens dos participantes mudam consoante se o questionamento é em contexto presencial ou *online*, o que pode indicar alguma inibição em expressar imagens negativas sem ser *online* (A2).

Imagens da restante comunidade

A restante comunidade consiste em parceiros educativos (A1), utilizadores de redes sociais (A7) e encarregados de educação (A8). Os parceiros educativos no contexto português consideram a educação intercultural algo importante, mas admitem que não sabem exatamente o que esta implica, limitando-a à resolução de conflitos ou confundindo-a com multiculturalismo, o que impede que possam colocar em prática uma educação intercultural (A1). Os utilizadores de redes sociais estabelecem uma dicotomia entre a imagem do Eu e a imagem do *Outro* (A7), neste caso em relação ao mundo russo, sendo que: a imagem por parte de não russos é negativa por ser muito influenciada pelos *media*, estando relacionada a aspetos negativos (criminalidade), o que desmotiva a sua aprendizagem; a imagem por parte dos russos é associada à nostalgia da pátria perdida, associando o mundo russo à literatura, criação cultural e cultura multissecular (A7). As imagens dos pais em dois contextos específicos de comunidades com línguas minoritárias (Áustria e México) refletem, ainda, a imagem das línguas minoritárias como menos importantes para a aprendizagem em contexto escolar, estabelecendo uma dicotomia entre línguas da escola e línguas de casa (A8).

Considerações finais

Os resultados sugerem que os alunos e os futuros professores coincidem nas imagens da língua como objeto, instrumento e forma de domínio, hegemonia e/ou expressão de superioridade social. Estas imagens levam a que escolham determinadas línguas e rejeitem outras, quer seja para o ensino, como acontece no caso dos futuros professores (Marques-Schäfer et al., 2018) ou para a aprendizagem, como no caso dos alunos (Nursanti & Andriyanti, 2021). As suas escolhas linguísticas são, então, influenciadas por estas imagens, como indicado pelos autores dos estudos. Estes dois grupos associam a língua ao poder económico e profissional (Rostekova, 2019), e alguns associam também a questões de identidade e pertença (Conceição, 2020). Os futuros professores têm uma imagem do ensino da língua associada à fonética e à gramática, o que está relacionado com a sua perspetiva de língua como instrumento. Os futuros professores não se sentem como falantes da língua e para eles o *Outro* são os falantes nativos da língua que eles próprios falam e ensinam (Araújo & Turolo-Silva, 2014; Pessoa et al., 2018). Estes coincidem com os professores na imagem do ensino de língua como espaço monolíngue onde as línguas maternas dos alunos não pertencem e prevalece uma dicotomia nós/eles (Araújo & Turolo-Silva, 2014; Wood et al., 2018).

Verificamos também a hegemonia de determinadas línguas, o que leva a que queiram aprender essas línguas pela imagem associada à sua utilidade. Os estudos revelam que os participantes demonstram aversão em relação a determinadas línguas, como o alemão, o chinês e o russo, cujas imagens são negativas e levam a que os sujeitos rejeitem a sua aprendizagem e o estabelecimento de contactos com indivíduos que falem essas línguas (Rostekova, 2019). As imagens que têm do *Outro* (o *Outro* como um falante mais proficiente ou como o membro de um povo que os *media* retratam como

violento ou criminoso) podem impedir os contactos interculturais (Conceição, 2020; Kozlovtseva & Tolstova, 2019).

As imagens que os professores e órgãos de gestão têm sobre as línguas, sobre práticas monolíngues e segregação de línguas e culturas dos alunos, levam a que: algumas línguas não estejam no currículo das escolas, como por exemplo as minoritárias, e, assim, os alunos não as possam aprender (Purkarthofer & De Korne, 2020); o ensino de línguas seja influenciado pela imagem de língua como instrumento, persistindo, assim o foco na gramática, nas práticas monolíngues e a escassa interação entre a escola e as línguas e culturas das famílias dos seus alunos (Wood et al., 2018).

Os estudos confluem em algumas ideias: as imagens são influenciadas pelo entorno escolar, familiar e pelos meios de comunicação; é necessária cooperação entre alunos, professores, órgãos de gestão e família para a reconstrução de imagens e sensibilização à diversidade linguística e cultural; as imagens positivas em relação a determinadas línguas motivam a sua aprendizagem e o estabelecimento de contactos interculturais e as imagens negativas, pautadas por desconhecimento das mesmas e aversão baseada em experiências e/ou imagens que circulam nos meios em que os sujeitos se movem, desmotivam os indivíduos para a sua aprendizagem e para os contactos interculturais; o desconhecimento de outras culturas e falta de contactos interculturais potencia o etnocentrismo, o distanciamento *Eu/Outro* e a aversão no estabelecimento de contactos com o *Outro*; é necessário investir na formação de professores para a sensibilização à diversidade linguística e cultural; as imagens podem ser reconstruídas através de um trabalho contínuo junto da comunidade.

Em suma, os resultados da presente revisão de literatura vão ao encontro de resultados anteriores (Santos, Simões & Pinto, 2021) no que respeita às imagens que circulam em meios escolares, nomeadamente a imagem da língua como instrumento, a hegemonia do inglês e as imagens negativas e estereotipadas em relação a línguas como o alemão, o russo e o chinês (Schmidt, 2011; Simões, 2006). No entanto, aportam, ainda, outros aspetos relacionados com a influência dos *media*, dos professores, família e educadores em geral na (re)construção das imagens e, conseqüentemente, nas línguas que se aprendem, na imagem que se tem da sua aprendizagem e nos contactos interculturais que se estabelecem. Essa influência pode constituir uma alavanca, caso as imagens sejam positivas e motivem a aprendizagem, ou um freio, caso as imagens sejam negativas e levem a determinados comportamentos de aversão contra línguas e sujeitos. Consideramos que os resultados da presente revisão de literatura demonstram a cristalização de imagens negativas e reforçam a pertinência da continuação do estudo das imagens e, principalmente, de intervenção educativa para a sua reconstrução.

Apêndices

Apêndice 1 – Identificação do *corpus* documental

	Referências	Contexto de realização do estudo e língua	Palavras-chave
A1	Santos, M., Araújo e Sá, M. H., & Simões, A. R. (2012). Interculturality and intercultural education - Representations and practices of a group of educational partners. <i>L1 Educational Studies in Language and Literature</i> , 12, 1–21. https://doi.org/10.17239/l1esll-2012.02.05	Portugal, inglês	<i>Interculturality; multiculturalism; intercultural education; social representations; change through experience.</i>
A2	Araújo, J., & Turolo-Silva, A. (2014). Os modos de representação sobre a língua inglesa em fóruns online de futuros professores desta língua. <i>Ilha Do Desterro</i> , 66, 173–202. https://doi.org/10.5007/2175-8026.2014n66p173	Brasil, português	Língua Inglesa; análise de discurso crítica; modos de representação.
A3	Wood, C., Wofford, M. C., & Hassinger, A. (2018). Acknowledging Challenges and Embracing Innovative Instructional Practices in Response to Cultural and Linguistic Diversity. <i>SAGE Open</i> , 8(2), 1–13. https://doi.org/10.1177/2158244018771110	Estados Unidos da América, inglês	<i>Interpersonal communication; intercultural communication; language teaching; language studies; race/gender.</i>
A4	Marques-Schäfer, G., Menezes, D. D. A., & Zyngier, S. (2018). Assessing intercultural competence in language teacher education. <i>Pandaemonium Germanicum</i> , 21(35), 144–169. https://doi.org/10.11606/1982-88372135144	Brasil, inglês	<i>Intercultural competence; pre-service programs; teacher education; English language students; German language students.</i>
A5	Pessoa, R. R., Borelli, J. D., & Silvestre, V. P. V. (2018). “Speaking properly”: Language conceptions problematized in english lessons of an undergraduate teacher education course in Brazil. <i>Ilha Do Desterro</i> , 71(3), 81–98. https://doi.org/10.5007/2175-8026.2018v71n3p81	Brasil, inglês	<i>Language Education; English Teaching; language conceptions; teacher education course.</i>
A6	Rostekova, M. (2019). In search of an adequate educational policy for foreign language teaching in Slovakia. <i>XLinguae</i> , 12(49), 66–81. https://doi.org/10.18355/XL.2019.12.01XL.06	Eslováquia, francês	<i>Educational policy; foreign language teaching; soft power; social representations of languages.</i>
A7	Kozlovitseva, N. A., & Tolstova, N. N. (2019). A formação da imagem do mundo russo como aspecto da adaptação cultural de cidadãos estrangeiros no processo de ensino de língua russa. <i>Bakhtiniana: Revista de Estudos Do Discurso</i> , 14(1), 74–105. https://doi.org/10.1590/2176-457338362	Rússia, português	Mundo russo; estudo de russo; faculdade preparatória; adaptação sociocultural; edutainment.
A8	Purkarthofer, J., & De Korne, H. (2020). Learning language regimes: Children’s representations of minority language education. <i>Journal of Sociolinguistics</i> , 24(2), 165–184. https://doi.org/10.1111/josl.12346	Áustria e México, inglês	<i>Austria; children's drawings; Mexico; minority language education; Slovene; Zapotec.</i>
A9	Krimpogianni, K. (2020). Les représentations en tant que macro-conscience métalinguistique: une expérience auprès des apprenants grecs de 11-12 ans dans le cadre des approches plurielles. <i>Sustainable Multilingualism</i> , 17(1), 71–101. https://doi.org/https://doi.org/10.2478/sm-2020-0014	Grécia, francês	<i>Représentations; conscience métalinguistique; conscience plurilingue; éducation primaire; didactique du plurilinguisme; Approches Plurielles.</i>
A10	Conceição, M. P. (2020). O si mesmo como um outro: identidades em narrativas visuais de	Portugal, português	Identities; alteridade;

	aprendizes de português como segunda língua. <i>Trabalhos Em Linguística Aplicada</i> , 59(2), 1339–1372. https://doi.org/10.1590/010318137296611820200609		aprendizagem de segunda língua.
A11	Davidson, R., & Liu, Y. (2020). Reaching the world outside: cultural representation and perceptions of global citizenship in Japanese elementary school English textbooks. <i>Language, Culture and Curriculum</i> , 33(1), 32–49. https://doi.org/10.1080/07908318.2018.1560460	Japão, inglês	<i>Cultural representation; global citizenship; textbook analysis; Japan; EFL education; elementary school.</i>
A12	Nursanti, E., & Andriyanti, E. (2021). Language identities of multilingual college English learners in Indonesia. <i>Eurasian Journal of Applied Linguistics</i> , 7(1), 316–337. https://doi.org/10.32601/ejal.911403	Indonésia, inglês	<i>Multilingualism; language identity; youth; millennials; local-oriented English.</i>

Apêndice 2 – Síntese dos artigos constituintes do corpus

	Objeto de estudo	Objetivos	Metodologia	Resultados
A1	Representações de parceiros educacionais sobre interculturalidade e práticas de educação intercultural.	Identificar as representações dos parceiros educativos sobre a educação intercultural antes e depois do estudo; Compreender como as sessões e o projeto contribuíram para a evolução das suas representações e práticas.	O estudo contou com 12 participantes, sendo todos parceiros educativos. Foram realizadas 2 entrevistas semiestruturadas, sendo que uma ocorreu no início do estudo e outra no final. O objetivo das entrevistas era recolher representações, atitudes e opiniões sobre o que os parceiros educativos sabem ou pensam que sabem sobre educação intercultural.	A entrevista inicial revelou que os parceiros educativos consideravam a educação intercultural algo importante, mas confundiam-na com multiculturalismo e tinham imagens associadas à resolução de conflitos. Os participantes revelaram também imagens de contraste nós/eles, pois revelaram considerar os <i>Outros</i> como diferentes e distantes de si próprios. No final do projeto, os participantes mudaram as suas representações sobre estes dois conceitos, tornaram-se capazes de os diferenciar. Nesse sentido, o estudo concluiu que as representações podem mudar através de um trabalho educativo consistente.
A2	Modos de representação da língua inglesa de futuros professores de língua inglesa em fóruns online.	Identificar as representações da língua inglesa dos futuros professores.	O estudo usou análise do discurso crítica e abordagem sociocognitiva para analisar os modos de representação dos participantes.	Os resultados revelaram imagens associadas à hegemonia da língua inglesa, o prestígio associado à aprendizagem de determinadas línguas, a associação da ascensão profissional ao domínio de línguas e a dicotomia nós/eles com os falantes de outras línguas e/ou falantes nativos de línguas alvo. A análise do discurso dos participantes parece revelar que não há apropriação da língua, vendo a língua como um instrumento utilitário para os mais variados fins (trabalho, viajar, estudar). Notou-se ainda uma diferença entre o contexto virtual e o presencial, pois no contexto virtual a língua inglesa surge associada ao domínio e presencialmente surge associada à importância económica e para a comunicação. Ou seja, os participantes modelam o discurso em relação às imagens em contextos não <i>online</i> .
A3	Crenças e atitudes de professores em relação a práticas de diversidade linguística em sala de aula de língua inglesa com alunos filhos de migrantes.	Identificar e analisar as atitudes dos professores sobre a diversidade linguística na sala de aula, particularmente em relação a alunos falantes de espanhol, bilingues; Identificar como os professores vêm as suas próprias práticas, se consideram que implementam práticas de valorização e	Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e procedeu-se a uma análise qualitativa das mesmas através das seguintes categorias: <i>awareness of cultural and linguistic diversity, issues and challenges, e innovative instructional supports and practices</i> .	O artigo conclui que os resultados vão em direção contrária a estudos anteriores que identificavam imagens negativas dos professores questionados em relação aos alunos bilingues das suas turmas, revelando ainda pouca preparação para os ensinar. Os professores deste estudo demonstraram atitudes positivas face à diversidade linguística e cultural das suas turmas, mencionaram a importância de incluir materiais culturais com os quais os alunos se identifiquem, bem como a necessidade de chamar as famílias para a escola de modo a criar momentos de partilha intercultural. No entanto, os professores questionados acreditam que falta

		inclusão dessa diversidade.		formação de professores para a diversidade e que os órgãos de gestão não dão o apoio necessário para a consecução de uma educação plurilingue e intercultural. Nesse sentido, o estudo conclui com a referência à necessidade de a escola estabelecer pontes com as famílias de alunos de outros contextos para a integração das diferentes línguas e culturas.
A4	Percepções e atitudes face à competência intercultural de estudantes de inglês e alemão que serão futuros professores.	Identificar as percepções da competência intercultural de 4 grupos de futuros professores: inglês iniciante (início do curso); inglês avançado (final do curso); alemão iniciante (início do curso) e alemão avançado (final do curso). Analisar as percepções dos futuros nos diferentes momentos do percurso académico e nas duas línguas (inglês e alemão) para perceber se há diferenças.	Foi aplicado um inquérito por questionário aos participantes (não sabemos quantos) e as respostas foram analisadas através de análise de conteúdo.	Os resultados sugerem que há diferentes percepções sobre o que é e como se desenvolve a competência intercultural e o <i>background</i> educacional é um dos fatores que influencia essas diferentes percepções. O que se conclui é que, à medida que os alunos progredem nos estudos, vão percebendo que o desenvolvimento da competência intercultural implica mais empatia perante o <i>Outro</i> . Parece, ainda, haver uma relação entre o contacto constante com a língua e a sensibilidade para as suas variedades e particularidades culturais, pois os futuros professores de Inglês, que estão mais expostos ao inglês, têm mais noção das suas variedades e veem o inglês como língua heterogénea, enquanto os futuros professores de Alemão veem o alemão como homogéneo e associado a um país, apresentando imagens mais estereotipadas da língua e cultura alemã. Os autores do estudo apontam como possível razão o facto de estes alunos identificarem que têm menos contacto com o alemão antes do curso do que os futuros professores de Inglês e que, mesmo nos contactos anteriores que tiveram, não era abordada a heterogeneidade da língua alemã.
A5	Imagens da língua e da sua aprendizagem de futuros professores de Inglês.	Discutir os relatos dos alunos sobre a disciplina de Inglês e o seu percurso de construção da língua na disciplina de modo a perceber as suas imagens sobre a língua e a sua aprendizagem e como isso os afeta enquanto indivíduos e futuros professores.	O estudo consistiu numa investigação qualitativa em aula de Inglês de um curso de formação de professores de inglês. Foram recolhidos dados através de uma questão num teste, um teste oral, uma sessão de feedback e um diário do professor.	Os resultados sugerem uma transformação das percepções ao longo do estudo, ou seja, os futuros alunos passaram da imagem do inglês como instrumento, forma de domínio e opressão e do ensino de inglês associado à gramática e fonética para uma imagem construída da língua associada à (re)construção da identidade dos sujeitos através da língua. O estudo conclui que as imagens podem ser reconstruídas.
A6	Fatores que levam alunos a escolher determinada língua.	Identificar e compreender aspetos sociolinguísticos, políticos e históricos que influenciam a	O estudo empreendeu uma análise qualitativa de um questionário que foi lançado a 63 alunos do primeiro e segundo ano da faculdade de ciências políticas e	Os resultados apontam a influência da sociedade na escolha de línguas para estudar, bem como a influência de motivos relacionados com a utilidade, beleza e facilidade percebidas pelos sujeitos em relação a determinadas línguas. Em

		aprendizagem de línguas na Eslováquia.	relações internacionais de uma universidade na Eslováquia. O questionário estava dividido em 2 partes: uma primeira parte sobre a aprendizagem de línguas e as suas opções curriculares; e uma segunda parte sobre as imagens que os alunos têm das línguas.	relação a imagens específicas sobre determinadas línguas, os participantes consideram o inglês uma língua útil, bonita e com prestígio; o alemão uma língua útil, mas difícil e feia; o francês surge como língua difícil e útil; o russo é identificado como língua menos difícil do que o alemão, mais útil a nível local e menos útil a nível europeu; e o espanhol é identificado como língua mais fácil e útil para trabalhar na Europa.
A7	Imagens do mundo russo por parte de russos e não russos.	Identificar qual a imagem do mundo russo por parte de russos, emigrantes russos e não russos, de modo a perceber o que deve ser feito no ensino do russo e quais as orientações que podem ser seguidas para a formação da imagem do mundo russo no estrangeiro.	Foi feita uma análise documental e questionaram-se indivíduos em redes sociais através de inquérito por questionário.	O estudo conclui que os não russos apresentam imagens negativas tradicionais associadas ao mundo russo e falta conhecimento sobre a Rússia contemporânea, estando presos no passado e no que a cultura mainstream mostra (país enorme, misterioso, desconhecido, desconfortável, desigualdade, criminalidade). A única imagem positiva surge associada à perceção da sua posição geográfica privilegiada. Os não russos associam determinados objetos ao mundo russo, tais como vodka, frio, ballet. Os russos têm imagens do mundo russo associada à nostalgia da pátria perdida e da cultura secular do passado. Os autores referem a importância da aprendizagem através do entretenimento, de materiais reais, cultura implícita, de mostrar como vivem os russos e possibilitar que reflitam sobre a diversidade dentro da cultura russa.
A8	Representações de alunos e educadores sobre as línguas minoritárias do seu contexto.	Identificar as representações das línguas de crianças e seus educadores sobre as línguas minoritárias.	Foram recolhidos desenhos das crianças e efetuadas entrevistas com os educadores.	Os resultados sugerem que as línguas parecem não ter o mesmo estatuto para todos os sujeitos do mesmo contexto escolar. Ou seja, diferentes sujeitos têm diferentes perceções sobre os estatutos das línguas e sobre a sua pertença às línguas. As crianças parecem sentir-se como parte das línguas minoritárias e consideram que as falam, embora os educadores digam que não as falam nem na escola nem em cas. Surgem dificuldades entre professores e órgãos de gestão no que concerne à importância dada às línguas minoritárias, pois os órgãos consideram que as línguas minoritárias não têm espaço na escola e os professores gostariam de as trazer para a escola. Em suma, a aprendizagem de línguas minoritárias não é considerada prioritária por parte dos órgãos de gestão e as crianças parecem associar a sua identidade a línguas que não falam, mas com as quais convivem.

A9	Representações das línguas estrangeiras por parte de alunos do 6.º ano.	Identificar as representações de línguas estrangeiras de alunos do 6.º ano e como essas representações influenciam o desenvolvimento da meta consciência.	O estudo contou com a participação de 140 alunos e recolheram-se dados através da transcrição das sessões com os alunos.	O estudo conclui que há falta de conhecimento geográfico sobre os países e culturas. Os alunos estabelecem relações de semelhança entre línguas, dividindo-as em línguas mais fáceis e mais difíceis e revelando dificuldade em aprender várias línguas ao mesmo tempo. Parece haver falta de conhecimento sobre línguas, as suas origens, semelhanças e dissemelhanças e os alunos consideram que aprender várias línguas ao mesmo tempo é difícil.
A10	Representações de si e do <i>Outro</i> de falantes estrangeiros de português língua segunda.	Identificar as representações através de narrativas de desenhos em que se desenham a si e aos outros a falar português.	O estudo contou com 10 participantes, alunos estrangeiros da Universidade do Minho. Foi seguida uma abordagem qualitativa, tendo sido analisados desenhos à mão dos alunos e a respetiva descrição escrita dos mesmos. A recolha foi feita também através de um questionário escrito para traçar o perfil dos alunos e através de entrevistas semiestruturadas sobre os desenhos que tinham feito.	Os resultados parecem mostrar que a identidade e a aprendizagem de línguas estão relacionadas, ou seja, os contactos que se estabelecem nessa aprendizagem enformam a nossa identidade e a forma como nos vemos como falantes dessa língua, o que pode ser uma identidade diferente daquela que temos a falar outra língua. Os sujeitos entendem-se como um outro que não é o que eles são, é o modo como os outros os veem enquanto falantes daquela língua. Nesse sentido, os participantes identificaram a língua portuguesa como difícil, o que limita os contactos linguísticos pelo medo de falhar, e veem o <i>Outro</i> como um falante que tem mais proficiência (portugueses nas ruas, mas também o professor e até colegas) e que os constrange a falar. A língua é percebida como forma de inserção e de pertença a uma comunidade.
A11	Representações culturais em manuais japoneses de inglês e desenvolvimento dos valores de cidadania global.	Identificar quais as representações culturais de si próprios (japoneses) e do <i>Outro</i> , em manuais japoneses de inglês; Analisar a relação entre essas representações e a imagem que os alunos têm de si próprios, do <i>Outro</i> e da cidadania global.	O estudo empreendeu uma análise de conteúdo e uma análise temática de manuais de inglês. Houve, ainda, recolha de dados através de inquérito por entrevista a alunos japoneses e análise qualitativa dos dados das mesmas.	O estudo conclui que os manuais são simplistas nas suas representações e não desenvolvem os valores de cidadania global. Os alunos parecem ter uma imagem positiva do inglês, mas como algo que lhes pode ser útil e não como uma língua que tenham vontade de estudar. Estes consideram, ainda, que os contactos interculturais reais com nativos favoreceriam o desenvolvimento de valores de cidadania global.
A12	Identidade linguística de alunos universitários estudantes de inglês numa universidade da Indonésia.	Analisar atitudes e percepções das línguas, bem como razões para escolher determinadas línguas.	O estudo passou um inquérito por questionário a 173 alunos e realizou inquérito por entrevista a 13 desses alunos. O inquérito incluía atitudes e percepções das línguas e razões para escolher línguas.	Os resultados identificam imagens associadas a uma identidade monocultural, associação da aprendizagem de línguas a prestígio/status/utilidade/globalização/respeito/construção de identidade/faixa etária. A língua é, assim, vista como uma forma de demonstração de estatuto social e a língua inglesa vista como a língua

				da universidade, pois fora dela não a falam. A língua é ainda considerada como forma de marcar diferenças entre gerações e identificaram-se imagens das línguas associadas a utilidade, instrumento, para servir um propósito.
--	--	--	--	--

Capítulo 3

A intercompreensão: abordagem didática para a valorização de línguas e culturas

Carolina Lourenço SIMÕES (carolinalsimoes@ua.pt)

Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF)
Universidade de Aveiro

Introdução

Vivemos num mundo cada vez mais globalizado, onde o aumento de fluxos migratórios, a expansão e o desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação, bem como o estabelecimento de múltiplas e complexas redes profissionais proporcionam novas possibilidades de contacto e de interação entre pessoas de distintas culturas (Candelier et al., 2010; Melo-Pfeifer & Araújo e Sá, 2018). Neste contexto emergente de diversidade linguística e cultural (DLC), somos confrontados com a permanente necessidade de recorrermos a mecanismos que nos permitam compreender-nos mutuamente (Garbarino & Leone, 2020; Guimarães & Finardi, 2018; Calvo del Olmo & Erazo, 2019) de modo a fomentar não só o respeito *pela* e *na* diferença como, também, a valorização dessa dissemelhança. É neste entendimento que diversas instâncias europeias, como a UNESCO e o Conselho da Europa, têm definido políticas linguísticas e educativas com enfoque no plurilinguismo (Melo-Pfeifer & Araújo e Sá, 2017), sendo numerosos os documentos orientadores que defendem esse paradigma. Por inerência, a intercompreensão, enquanto abordagem didática plural de línguas (Candelier et al., 2010), tem marcado presença nos discursos educativos, nomeadamente através da criação de unidades curriculares (Araújo e Sá & Calvo del Olmo; 2021; Calvo del Olmo & Erazo, 2019), de programas de formação (*ibidem*; Vallejo & Dooly, 2020), de projetos e de plataformas *online* que centralizam a sua práxis nesse âmbito.

Face ao exposto, e considerando o reconhecimento dos benefícios decorrentes da aplicação de abordagens plurais de línguas (Capucho, Silva & Chenol, 2018), propomo-nos, na presente revisão sistemática de literatura (RSL) (Cardoso, Alarcão & Celorico, 2010; Ridley, 2012), responder à questão “Quais os contributos da educação em intercompreensão para a valorização de línguas e culturas?”, tendo, para tal, delineado os seguintes objetivos: (i) enquadrar a intercompreensão em referenciais teóricos da literatura da especialidade; (ii) identificar, a partir do *corpus* selecionado, estratégias promotoras de intercompreensão; e (iii) discutir o contributo da implementação dessas estratégias para a valorização de línguas e culturas.

Metodologia

O presente estudo enquadra-se nas revisões de literatura, nomeadamente do tipo sistemático. De acordo com Ridley (2012, p. 188), as revisões sistemáticas de literatura (RSL) têm por finalidade matricial “synthesise research findings from a large number of different studies on a particular intervention or issue which can then potentially be used to inform policy and practice in the field investigated”, visão corroborada por Cardoso, Alarcão e Celorico (2010). Neste sentido, não só importa descrever os estudos selecionados *in stricto sensu* como, também, sistematizá-los, estabelecendo um diálogo entre as diferentes perspetivas epistemológicas apresentadas de modo a produzir conhecimento no campo de investigação em foco. Considerando que a replicabilidade é uma característica-chave da RSL (Ridley, 2012), o investigador deve identificar a questão e os objetivos da sua revisão, bem como tornar explícito todo o processo de pesquisa empreendido, desde a definição clara de critérios de seleção do *corpus* documental até à análise dos dados recolhidos (*ibidem*).

De modo a (cor)responder à questão formulada, identificada na introdução, e obedecendo ao critério “indexação em fontes de pesquisa científicas”, procedemos à pesquisa individual nas bases de dados Scopus, Web of Science e Redalyc; no banco de dados EBSCO⁵; e no Researchgate. Para operacionalizar a pesquisa, recorremos às palavras-chave comuns e acrescentámos o operador booleano de adição “AND” e a palavra-chave específica⁶ do tema individual, “intercomprehension”, perfazendo, assim, o seguinte conjunto de palavras: (“linguistic and cultural diversity” OR “cultural and linguistic diversity”) OR (“linguistic diversity” OR “cultural diversity” OR multilingualism OR plurilingualism OR “intercultural education” OR “plurilingual education” OR “foreign language education” OR “multilingual education” OR “teacher education” OR “teacher training” OR “language education” OR “teacher training programme” OR “plurilingual approach” OR translanguaging) AND education) AND intercomprehension.

Aplicadas as palavras-chave, e respeitando os critérios de seleção do *corpus* identificados na metodologia comum, estes foram os resultados obtidos em cada uma, e na totalidade, das fontes utilizadas (Tabela 8).

Tabela 8. Número de documentos obtidos após a aplicação dos critérios de seleção em cada uma, e na totalidade, das fontes de pesquisa

Critérios aplicados	Fontes de pesquisa					Número total de estudos identificados
	Scopus	Web of Science	Redalyc	EBSCO	Researchgate	
Nenhum	N= 9	N= 11	N= 265888	N= 28	N= 56	N= 265992
Acesso aberto	N= 1	N= 5	N= 265888	N= 28	N= 35	N= 265957
Período cronológico	N= 1	N= 5	N= 10	N= 9	N= 23	N= 48
Tipologia textual	N= 1	N= 5	N= 10	N= 9	N= 14	N= 39

⁵ Cumpre referir que a EBSCO aglomera distintas bases dados, tendo nós, no presente estudo, e mediante o tema de investigação, selecionado apenas a ERIC (restrita às ciências da educação e à psicologia) e a Academic Search Complete (multidisciplinar).

⁶ Considerando a multiplicidade de conceitos associados ao termo “intercompreensão” (Vallejo & Dooly, 2020), destacamos como limitação a pesquisa com o recurso exclusivo à palavra-chave “intercomprehension”, que poderá ter reduzido o escopo. Neste sentido, para revisões futuras, sugerimos o acréscimo dos sinónimos citados no capítulo 3.

Texto escrito nas línguas selecionadas	N= 1	N= 5	N= 10	N= 8	N= 14	N= 38
Submissão a peer-review	N= 1	N= 5	N= 10	N= 8	N= 14	M= 38

Posteriormente, efetuámos a leitura de todos os títulos, tendo sido excluídos 18 estudos (2 da Web of Science; 6 da Redalyc; 2 da EBSCO; e 8 do Researchgate), por desajustamento⁷ ao tema de investigação. Objetivando verificar a adequação dos 20 estudos sobrantes (N= 38-18= 20) ao nosso tema individual, realizámos a leitura em *rauding*⁸ (Carver, 1990, citado em Sim-Sim, 2006)⁹ dos resumos e das palavras-chave, tendo sido selecionados 10 artigos (3 da Web of Science; 2 da Redalyc; 2 da EBSCO; e 3 do Researchgate), constituindo esse o nosso *corpus* documental final.

Corpus documental e sua caracterização

Na sequência dos procedimentos de pesquisa efetuados, e concluído o processo, identificamos o *corpus* documental selecionado com as respectivas referências bibliográficas, fontes de pesquisa de alocação e com a menção ao tipo de estudo (teórico, empírico) (Apêndice 1). De modo a agilizar a análise de conteúdo categorial (Bardin, 1994) dos dados recolhidos, atribuímos um código a cada um dos documentos que integra o *corpus*. Os códigos são constituídos pela letra “A” associada a um número aleatório de identificação.

Seguidamente, e visando-se uma análise contextual do *corpus* documental, caracterizamo-lo, enfocando-nos em quatro dimensões: (a) ano de publicação; (b) localização geográfica das instituições às quais se filiam os autores; (c) contexto de realização da investigação; e (d) objetivo geral do artigo.

No que diz respeito ao ano de publicação (Gráfico 6), constatamos que existe uma menor incidência de estudos publicados em 2017 (apenas 1) e um aumento de produções no ano posposto (4 artigos). Após o ano de 2018, detetamos um declínio progressivo na publicação de artigos que remetem para o nosso objeto de estudo¹⁰.

⁷ Artigos que se focavam, por exemplo, em temas como o desenvolvimento de competências linguísticas ou o inglês como língua franca, não se enquadrando no âmbito do nosso estudo.

⁸ Carver (1990, citado em Sim-Sim, 2006) propõe cinco tipos de leitura consoante os objetivos do leitor e a velocidade implicada no processo, dos quais faz parte a leitura em *rauding*. Esta é realizada a uma velocidade média de 300 palavras por minuto, efetuando-se a compreensão da mensagem de modo integrado e exploratório, sem se visar extrair aprendizagens.

⁹ Não recorremos à fonte de origem por impossibilidade de acesso.

¹⁰ Conforme mencionado na nota de rodapé anterior, também esta consideração não poderá ser extrapolada para o domínio da generalização.

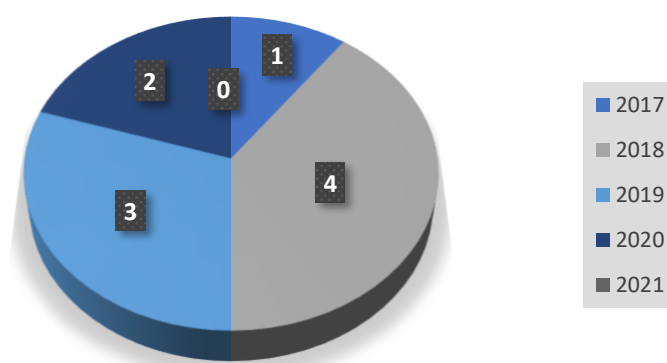


Gráfico 6. Distribuição, por ano de publicação, dos artigos que integram o corpus documental selecionado

No concernente à localização geográfica das instituições às quais se filiam os autores dos artigos constituintes do *corpus*, e conforme os dados apresentados no Gráfico 7, constatamos que a maioria¹¹ (88%) adota línguas românicas como idiomas oficiais nacionais, o que já seria expectável, uma vez que a maior proeminência de investigações focadas na intercompreensão (IC) surgiu no contexto de ensino e aprendizagem de línguas românicas (Candelier et al., 2010) e é nele que continuam a prevalecer, conforme os estudos por nós analisados.

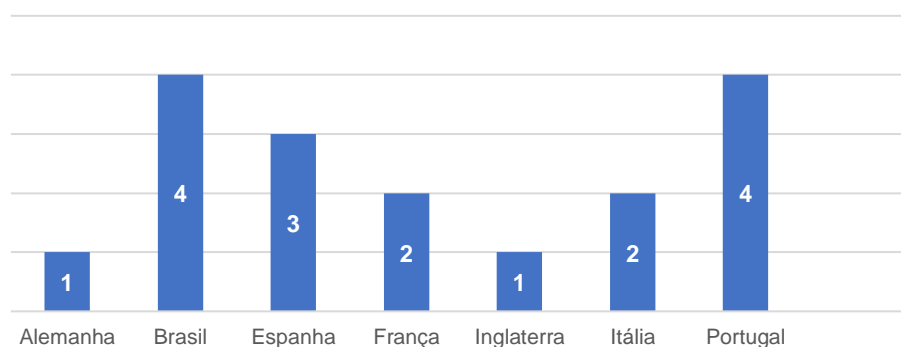


Gráfico 7. Localização geográfica das instituições às quais se filiam os autores

Relativamente ao contexto de realização da investigação (Gráfico 8), e tratando-se de um estudo empírico, atendemos à combinação de duas variáveis: (i) desenvolver-se num cenário presencial ou *online* e (ii) adquirir dimensão nacional ou supranacional. Cumpre referir que nenhum dos estudos explanados se realizou num contexto multilingue nacional *online*. Ao invés, é no âmbito supranacional *online* que se patenteia a maior incidência de estudos (4), revelando-se, assim, a tendência em recorrer a tecnologias e a pretensão em ultrapassar o contexto de sala de aula na promoção de práticas dialógicas de IC. Os 4 estudos remanescentes encontram-se equitativamente distribuídos pelo contexto nacional presencial (2) e pelo supranacional presencial (2).

¹¹ Brasil, Espanha, França, Itália e Portugal.

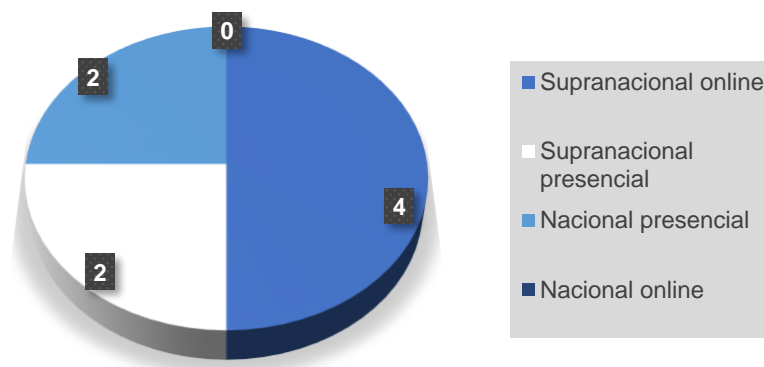


Gráfico 8. Contexto de realização da investigação

Por fim, no referente ao objetivo geral de cada artigo, procedemos à sua identificação seguidamente.

Tabela 9. Objetivo geral de cada artigo constituinte do *corpus* documental

A1	Analisar, no âmbito da Educação para o plurilinguismo, potencialidades e limitações dos projetos “Programa de Escolas Interculturais de Fronteira “(PEIF) e “Universidad Federal de la Integración Latinoamericana” (UNILA), desenvolvidos na região de fronteira entre o Brasil e: a Argentina, a Bolívia, o Paraguai, o Uruguai e a Venezuela.
A2	Identificar e descrever estratégias desenvolvidas no processo de co-construção semiótica do ato comunicativo durante interações orais realizadas por professores de IC no quinto encontro multilingue realizado na Roménia, no âmbito do CINCO Project.
A3	Apresentar a génese e a estrutura do “Referencial de competências de comunicação plurilingue em intercompreensão” (REFIC) e do “Referencial de competências para os formadores em intercompreensão” (REFDIC), criados no âmbito do projeto “Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l’Intercomprehension à Distance Programme Transversal” (MIRIADI), assim como os resultados obtidos da sua implementação.
A4	Promover, em aulas de francês, o desenvolvimento de capacidades metacognitivas, através do recurso à IC em atividades pedagógico-didáticas de compreensão leitora, de alunos anglófonos do ensino superior britânico.
A5	Desenvolver, no âmbito de um programa interuniversitário, e numa perspetiva de colaboração, a capacidade de interação oral intercompreensiva mediante o recurso ao teletandem.
A6	Discutir os conceitos de “interculturalidade” e de “internacionalização” e potenciais sinergias criadas entre eles e a abordagem intercompreensiva, bem como os seus contributos para o processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais.
A7	Analisar a competência plurilingue de alunos do ensino superior romanófonos de diferentes nacionalidades, nomeadamente a nível da dimensão socioafetiva e, mais especificamente, da presença de representações sociais e de estereótipos na IC de línguas românicas em contexto <i>online</i> (<i>chat</i>).
A8	Analisar, em alunos do ensino superior, a co-construção de significados, e particularmente de capacidades de <i>translanguaging</i> , numa plataforma multilingue <i>online</i> de ensino e aprendizagem da IC de línguas românicas.
A9	Analisar cursos de formação de professores de francês da península balcânica e comparar os resultados obtidos com os descritores do REFIC, de modo a avaliar a sua adequação ao contexto educativo de escolas bilingues na Macedónia.
A10	Discutir a evolução das diferentes perspetivas epistemológicas associadas ao plurilinguismo e ao <i>translanguaging</i> , assim como a sua relação com o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Análise de dados

Concluída a caracterização do *corpus* documental, procedemos à análise de conteúdo categorial (Bardin, 1994) dos dados obtidos. Neste sentido, e de modo a responder à questão de investigação e a corresponder aos objetivos inicialmente delineados, definimos quatro categorias de análise (Figura 3).

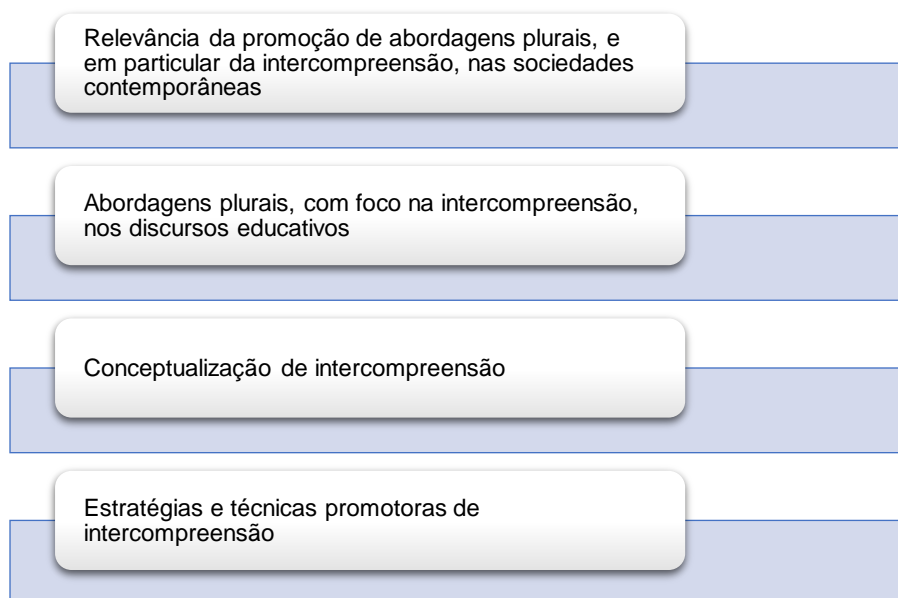


Figura 3. Categorias de análise

Relevância da promoção de abordagens plurais, e em particular da intercompreensão, nas sociedades contemporâneas

No que diz respeito às motivações que legitimam e que fundamentam a relevância da promoção de abordagens plurais, e em particular da IC, nas sociedades contemporâneas, destacam-se aspetos associados ao processo de globalização, tais como os movimentos migratórios (A1; A2; A5; A6; A7; A10), a multiplicidade de redes profissionais estabelecidas (A2; A5), as próprias exigências do mercado laboral (A1; A2) e a disseminação massiva de informação (A10). Com efeito, ao proporcionar o contacto entre diferentes culturas, a globalização assume uma relação umbilical com a DLC, constituindo, esta, uma realidade cada vez mais presente no quotidiano dos sujeitos (A1; A3; A5; A6; A7; A10). Neste sentido, o *multi-* e o plurilinguismo não devem ser perspetivados como exceções, mas, sim, como características de uma práxis comum dos contextos de DLC (Blommaert, 2010; Lamb, 2015, citado em Calvo del Olmo & Erazo, 2019). Se, por um lado, a coexistência de múltiplas línguas e culturas pode criar condições contextuais para a valorização e apreciação “of the diverse diversities of the self and the other” (Dervin, 2010, p. 157) (etnorrelativismo), no lado diametralmente oposto, ela pode promover a standardização e hegemonia de uma cultura global dominante (Andreotti et al., 2015), numa ótica de homogeneização e de segregação de línguas e culturas consideradas minoritárias (etnocentrismo). É neste entendimento que A2 e A6 relevam práticas que ainda perpetuam a monopolização linguística e uma visão etnocêntrica da realidade assentes, sobretudo, no recurso a uma língua franca como “resposta-mito” a problemas comunicacionais. Esta consequência negativa encontra-se ideologicamente articulada com um dos cataclismos que assola o século XXI: a produção de discursos

demagógicos de ódio e a disseminação de políticas extremistas, que estão na gênese de condutas instigadoras de violência. Subjacente a este flagelo, encontra-se a proliferação de *fake news*, fenômeno que varia desde a desinformação não deliberada à intencional (Quandt et al., 2019). Não obstante o protagonismo que estes desafios societários têm assumido nos últimos anos e o seu impacto na ameaça da coexistência e da valorização de línguas e culturas, nenhum artigo os menciona.

Ademais dos aspetos supranomeados, cumpre referir, por último, o desenvolvimento e a ampliação das tecnologias de informação e de comunicação. Ao estimularem novas possibilidades de interação entre culturas (A2; A5; A6; A7; A10), numa perspetiva que ultrapassa o presencial, eles surgem, também, como um dos motivos que sustenta a promoção de abordagens didáticas plurais.

Abordagens plurais, com foco na intercompreensão, nos discursos educativos

Relativamente à presença de abordagens plurais, com foco na IC, nos discursos educativos, são diversos os artigos que mencionam a panóplia de políticas linguísticas e educativas (A1; A3; A6; A7; A9) que alertam para a necessidade e premência de educar para o plurilinguismo e para a interculturalidade, reforçando a constatação de que este constitui um dos principais tópicos de debate na esfera educativa (Huber, 2012). Subsequentemente, e materializando esta preocupação, têm sido publicados, nas últimas décadas, diversos documentos orientadores com enfoque no plurilinguismo (A3; A6; A9). Apesar da vastidão¹² de documentos existentes nesse domínio, o *corpus* analisado centra-se na identificação de dois – o FREPA (Candelier et al., 2010) e o “Companion Volume” (Conselho da Europa, 2018) –, fundamentando os estudos empíricos realizados com base nesses referenciais. Ao invés da abordagem singular, que perspetiva o ensino de línguas numa ótica isolada e compartimentada das competências do sujeito, as abordagens plurais consideram o repertório comunicativo do sujeito numa dimensão holística em prol do domínio exímio de uma ou mais línguas (A3; A4; Candelier et al., 2010). Neste sentido, elas atendem não só a conhecimentos e capacidades linguísticas como, também, a dimensões cognitivas, emocionais e existenciais, que implicam atitudes de alteridade (A2; A3; A4; A9). No âmbito concreto da IC, os artigos A3, A6 e A9 destacam, também, a construção de referenciais que sustentam instrumentos de avaliação de competências de comunicação plurilingues em IC¹³ (A3; A9). Para além do mencionado, têm-se desenvolvido programas de mobilidade internacional¹⁴ que objetivam o reconhecimento e a valorização do património linguístico-cultural europeu (A9); bem como plataformas *online*¹⁵ e projetos¹⁶ focados no desenvolvimento do repertório plurilingue dos sujeitos (A1; A3; A5; A7; A8; A9). Cumpre referir que apenas A1 identifica propostas de promoção do plurilinguismo e da IC no exterior do espaço europeu, mais precisamente na América do Sul.

¹² A título de exemplo, enumeramos alguns documentos orientadores cujo foco é a educação plurilingue e intercultural, a saber: “Developing and assessing intercultural communicative competence: a guide for language teachers and teachers educators” (Lázár et al., 2007); “Plurilingual and pluricultural competence: Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching” (Coste, Moore & Zarate, 2009); “Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education” (Beacco et al., 2010); e “Intercultural competence for all: preparation for living in a heterogeneous world” (Huber, 2012).

¹³ Dos quais são exemplo o REFIC e o REFDIC.

¹⁴ O ERASMUS+, o Comenius e o Sócrates são alguns exemplos.

¹⁵ Galanet, Intercomprehension Orale et Teletandem (IOTT), MIRIADI.

¹⁶ CINCO Project e PEIF.

Conceptualização de intercompreensão

A IC apresenta um espectro conceptual bastante amplo (A1; A2; A8; A10), abarcando nomenclaturas diversas¹⁷ (A10). Esta multiplicidade de aceções é demonstrativa do interesse em enquadrá-la epistemologicamente (A10), bem como da complexidade que lhe é inerente.

De acordo com todos os artigos constituintes do *corpus*, a IC é, antes de mais, uma abordagem didática plural. Neste sentido, e como referido anteriormente, o sujeito é considerado plurilingue, sendo doto de um repertório comunicativo diverso e múltiplo (A3; A4). Requerendo a ativação dos seus conhecimentos prévios face a outras línguas (A3; A6; A9), a IC potencia o estabelecimento da comunicação entre indivíduos que, embora não falem as mesmas línguas, se compreendem mutuamente (A4). Por conseguinte, ela permite a co-construção semiótica do discurso, numa perspetiva dialógica de constante reconfiguração e (re)negociação de significados (A1; A2; A8), sobressaindo, deste modo, o carácter colaborativo implícito na abordagem intercompreensiva do ato comunicativo.

Não obstante o consenso das ideias supracitadas, existem outros aspetos que geram algumas dissonâncias, mormente no que diz respeito às línguas envolvidas no processo de IC. Se, numa vertente teórica, A4, A8 e A9 salientam a possibilidade de IC através da utilização de línguas de diferentes famílias, numa vertente teórico-prática, A1, A2, A3, A5, A7 e A8 centram-se em projetos que implicam o recurso a línguas parentais, nomeadamente românicas. Neste sentido, constatamos que a didática da IC, apesar de contemplar, atualmente, línguas não familiares, ainda se centra na exploração de semelhanças e de correspondências entre línguas que partilham uma língua de origem comum, como corrobora A9.

Outra discrepância relaciona-se com as competências mais utilizadas na IC. Embora o foco prevalente seja competências de receção (A3; A4; A5), nomeadamente no âmbito da compreensão escrita, é verificável a emergência progressiva do interesse em fomentar a IC através de competências de produção, como a interação oral (A2; A4; A5).

Estratégias e técnicas promotoras de intercompreensão

No que diz respeito a estratégias e técnicas promotoras de IC, salienta-se o recurso às novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) enquanto instrumento didático (A1; A5; A7; A8), sobretudo enfocando-se no uso do teletandem (A5), de tecnologias *voice over internet protocol*¹⁸ (A5) e de *chats online* (A7; A8). Tal revela-se uma mais-valia, uma vez que, de acordo com Raja e Nagasubramani (2018), as NTIC contribuem para o aumento da interação e para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Outras estratégias envolvem: a) a redação de diários reflexivos sobre práticas plurilingues (A5); b) a elaboração de biografias linguísticas (A5); c) a realização de sessões de mediação entre alunos e docentes, objetivando a autorreflexão sobre os desafios encontrados e as estratégias de comunicação utilizadas em contextos *multi-* e plurilingues (A5); e d) a aplicação da IC integrada, assente na premissa de que as línguas, assumindo uma função instrumental, são propulsoras da construção de saberes (A1). Relativamente a esta última estratégia, e atendendo a que a educação para um desenvolvimento sustentável deve implicar *inter-* e transdisciplinaridade (UNESCO, 2017), a metodologia *Content and*

¹⁷ *Multilingual reception, plurilingual modes, heteroglossia, languaging, translanguaging, transglossia, crossing, codemeshing, polylinguaging, metrolingualism and transidiomatic practices.*

¹⁸ Tais como o *skype, google hangouts, jitsi, whatsapp* e *zoom*.

Language Integrated Learning (CLIL), ao envolver o ensino de conteúdos de uma determinada área curricular através da introdução simultânea de conteúdos associados ao ensino de língua estrangeira (LE) (Coyle, Hood & Marsh, 2010), poderia proporcionar a valorização de línguas fora do contexto de sala de aula de LE. No entanto, e considerando a prevalência da sua aplicação ao serviço da língua inglesa (Dack, Argudo & Abad, 2020), apenas se reforça a hegemonia do inglês enquanto língua franca. Face ao exposto, destaca-se a importância de adotar outras línguas (bem como suas minorias e dialetos) e de implementar projetos (como o Euromania¹⁹) que contribuam para a consciencialização das potencialidades da intercompreensão para a construção de conhecimentos em rede numa perspetiva interdisciplinar.

Não obstante a centralidade assumida pelas abordagens plurais no plano teórico e a preocupação crescente no ensino plurilingue de línguas no âmbito da formação de professores, apenas um número residual de docentes aplica estratégias promotoras de DLC e evidencia sentido de responsabilidade na construção de uma sociedade mais justa mediante o recurso a estes enfoques (A3). Deste modo, o desfazamento entre teoria e prática constitui um problema na demanda de promover o plurilinguismo, e em particular a IC, no seio educativo e, por sinergia, na sociedade em que habitamos.

Considerações finais

Concluída a análise de dados e a discussão de resultados do *corpus* documental selecionado, propomo-nos responder à questão de investigação “quais os contributos da educação em intercompreensão para a valorização de línguas e culturas?”. Neste sentido, tecemos as considerações finais da nossa revisão sistemática de literatura.

A IC, enquanto abordagem didática plural (Candelier et al., 2010), permite o estabelecimento da comunicação entre sujeitos que, embora não falem as mesmas línguas, se compreendem mutuamente (Dufour, 2018). Ao potenciar o envolvimento de diversas línguas no mesmo ato de comunicação, ela desafia a crença de que a interação, para ser entendível, implica práticas de “one language only”, isto é, o recurso a uma língua comum (Melo-Pfeifer & Araújo e Sá, 2018). Deste modo, esta abordagem representa uma nova e integradora visão de abertura a outras línguas e culturas, criando, assim, uma rutura com o paradigma prevalente nas sociedades contemporâneas: o da hegemonia de um modelo monolingue (Calvo del Olmo & Erazo, 2019) e do recurso a uma língua franca (Guimarães & Finardi, 2018). De facto, e não obstante a proliferação de quadros epistemológicos (Vallejo & Dooly, 2020) e de iniciativas que promovam o plurilinguismo e a IC, a língua inglesa continua a assumir uma postura dominante no panorama internacional (Guimarães & Finardi, 2018), motivo pelo qual se torna ainda mais premente a necessidade de (re)afirmação da DLC, nomeadamente através de uma práxis intercompreensiva.

Ao abarcar o repertório comunicativo holístico do sujeito, rejeitando o espartilhamento e confinamento das múltiplas dimensões e línguas que o integram (Carrasco & De Carlo, 2019), a IC alicerça-se e valoriza os conhecimentos e as competências prévias que o indivíduo tem relativamente a outras línguas. Neste sentido, o modelo de “tábua rasa” e a ascensão utópica à categoria de *ideal native speaker* são comutados por uma ideologia assente na construção de pontes que fomentam o diálogo através das línguas e entre as mesmas. Ainda nesta linha de raciocínio, a IC viabiliza a desconstrução de representações sociais e de estereótipos (Melo-Pfeifer & Araújo e Sá, 2017), que,

¹⁹ Coordenado cientificamente por Pierre Escudé e implementado entre 2005 e 2008, o projeto Euromania possibilitou a construção de um manual de aprendizagem que visava promover a intercompreensão, através da metodologia CLIL, em alunos com idades entre os 8 e os 11 anos dos países europeus de línguas românicas (França, Espanha, Itália, Portugal, Roménia).

com frequência, conduzem a atitudes discriminatórias, comprometendo a experiência positiva de encontros *multi-* e pluriculturais.

Outra questão reveladora da importância da IC para a valorização de línguas e culturas é a oportunidade que ela proporciona ao recusar uma dimensão meramente estruturalista da língua (Melo-Pfeifer & Araújo e Sá, 2018). De facto, ao interagir com o diferente, procurando estratégias de compreensão recíproca, os sujeitos não só estão implicados em aspetos funcionais como atendem, também, à sua autopercepção e à percepção do *Outro* perante a mensagem produzida, procurando ser sensíveis às múltiplas realidades e mundivisões. Por conseguinte, num processo colaborativo de permanente reflexão e revisão crítica, eles co-constroem os sentidos do discurso (Garbarino & Leone, 2020; Melo-Pfeifer & Araújo e Sá, 2017), numa dialética semiótico-comunicacional assente na empatia e na alteridade. Essa interação e consequente génese de “third meanings”²⁰ implica um processo de autodescoberta através da descoberta do *Outro*, permitindo a adoção de uma visão caleidoscópica e a compreensão da realidade assente no pluralismo de histórias. É neste sentido que a IC projeta a voz e empodera sujeitos, línguas e culturas que têm vindo a ser silenciados e esquecidos, desafiando sistemas repressivos e opressivos (Calvo del Olmo & Erazo, 2019).

Face ao exposto, concluímos que a IC veicula o desenvolvimento da capacidade para construir o comum, não se entendendo este como algo igual e homogéneo, mas, sim, diverso e uno. Deste modo, ela potencia a consciencialização, o respeito e a valorização das singularidades e pluralidades que definem a impressão digital de cada língua e cultura, abrindo portas para a heterogeneidade que abarca o mundo na tentativa de a abraçar.

²⁰ Estabelecendo um paralelismo com a expressão “third space” (Bhabha, 2010), criámos a expressão “third meanings” para enfatizar o processo de co-construção semiótica do ato comunicativo veiculado pela intercompreensão.

Apêndices

Apêndice 1 – Identificação do *corpus* documental

Códigos	Referências bibliográficas	Fontes de pesquisa	Tipo de estudo	Palavras-chave
A1	Calvo del Olmo, F. & Erazo Muñoz, A. (2019). La intercomprensión como herramienta para la integración educativa en el espacio sudamericano: posibilidades, dinámicas y límites a partir de las experiencias del programa PEIF y de la UNILA. <i>Revista Ibero-americana de Educación</i> , 81(1), pp. 115-134. https://doi.org/10.35362/rie8113524	Web of Science	Empírico	<i>Enseñanza bilingüe; educación intercultural; multilingüismo; intercomprensión.</i>
A2	Capucho, F., Silva, M. da P. & Chenoll, A. (2018). Co-constructing meaning in international meetings – an approach to plurilingual interactions. <i>International Journal of Bilingual Education and Bilingualism</i> , 21(7), 788–804. https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1474849	EBSCO	Empírico	<i>Plurilingual interactions; intercomprehension; interproduction; co- construction of meaning; repair.</i>
A3	Carrasco Perea, E., & De Carlo, M. (2019). ¿Cómo implementar una educación plurilingüe y evaluarla? El ejemplo de la Intercomprensión. <i>Lenguaje y Textos</i> , 50, pp. 75-85. https://doi.org/10.4995/lyt.2019.12004	Web of Science	Teórico	<i>Educación plurilingüe, evaluación, intercomprensión, marco referencial.</i>
A4	Dufour, M. (2018). Intercomprehension: a reflexive methodology in language education. <i>Éducation et sociétés plurilingues</i> , 44, pp. 71-84. DOI: 10.4000/esp.2411	Researchgate	Empírico	<i>Intercomprehension; EUROCOM; stratégies cognitives et métacognitives; apprenant réflexif; transfert; conscience interlinguistique; répertoire langagier; représentations sociales.</i>
A5	Garbarino, S. & Leone, P. (2020). Innovation dans un projet de télécollaboration orale en intercompréhension: bilan et perspectives du projet IOTT. <i>OpenEdition Journals: Alsic</i> , 23(2), pp. 1-20. https://doi.org/10.4000/alsic.4790	Web of Science	Empírico	<i>Intercompréhension; télé tandem, télécollaboration; TIC; scénarios.</i>
A6	Guimarães, F. & Finardi, K. (2018). Interculturalidade, internacionalização e intercompreensão: qual a relação? <i>Ilha do Desterro</i> , 71(3), pp. 15-37. DOI: http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2018v71n3p15	Redalyc	Teórico	<i>Interculturalidade; internacionalização; intercompreensão.</i>
A7	Melo-Pfeifer, S. & Araújo e Sá, M. H. (2017). A dimensão afetiva na interação plurilingue: Dinâmicas de negociação de imagens e estereótipos na interação romanófono em chat. <i>Revista Portuguesa de Educação</i> , 30(2), 111-131.	Redalyc	Empírico	<i>Comunicação eletrónica; intercompreensão; imagens; estereótipos.</i>
A8	Melo-Pfeifer, S. & Araújo e Sá, M. H. (2018). Multilingual interaction in chat rooms: translanguaging to learn and learning to translanguage. <i>International Journal of Bilingual Education and Bilingualism</i> , 21(7), pp. 867-880. DOI: 10.1080/13670050.2018.1452895	EBSCO	Empírico	<i>Intercomprehension; heteroglossia; translanguaging; multilingual interaction; chat rooms.</i>

A9	Pishva, Y. (2019). L'enseignement du français à travers l'approche intercompréhensive dans les écoles bilingues. Analyse de l'expérience de formation des enseignants dans les Balkans. <i>EL.LE</i> , 8(1), pp. 107-119. DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2019/01/005	Researchgate	Empírico	<i>Bi-plurilingual education; intercomprehension approach; skills descriptors.</i>
A10	Vallejo, C. & Dooly, M. (2020). Plurilingualism and translanguaging: emergent approaches and shared concerns. Introduction to the special issue. <i>International Journal of Bilingual Education and Bilingualism</i> , 23(1), pp. 1-16. https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1600469	Researchgate	Teórico	<i>Plurilingualism; translanguaging; language education; didactics of plurilingualism; translanguaging pedagogy.</i>

Capítulo 4

O professor de língua estrangeira como ator intercultural: que lugar para a mediação?

Pedro VALENTE (pvalente@ua.pt)

Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF)
Universidade de Aveiro

Introdução

O fenómeno da globalização tem vindo a aproximar povos, línguas e suas culturas, transformando o espaço de interação num ambiente mais complexo, que se torna de igual modo plurilingue e intercultural. O professor de línguas estrangeiras (LE) ganha especial relevância neste contexto, dado que tem a responsabilidade de preparar os seus alunos, dotando-os de competências para se integrarem na sociedade atual. Deste modo, os referenciais normativos para a educação de línguas também se têm adaptado. O “Common European Framework of Reference for Languages”, doravante CEFR, realça as abordagens plurilingues e interculturais, focando o desenvolvimento da competência intercultural e consciência intercultural (Conselho da Europa, 2001). Em 2020, o CEFR clarifica e reforça as abordagens anteriores, destacando a mediação intercultural, dado que o professor de LE acaba por assumir o papel de mediador entre dois ou vários mundos diferentes entre si (Council of Europe, 2020). Na mesma linha, Kramsch (2012) indica que a cultura está sempre associada ao ensino de línguas, referindo também que o papel do professor de línguas é cada vez mais complexo dada a diversidade linguística e cultural presente nas sociedades atuais. Este, para além de mediar aprendizagens na área da linguística, terá também a necessidade de mediar aprendizagens culturais, desempenhando o papel de construtor de pontes entre sujeitos de diferentes línguas e culturas (Byram, 1997; Zarate et al., 2004).

A importância de sistematizar o que se entende por mediação intercultural, assim como pelo papel do professor de LE enquanto mediador intercultural, permite construir conhecimento para que atuais e futuros professores se possam apropriar dele por forma a melhorar as suas práticas docentes. Vários estudos demonstram a impreparação dos professores de LE para desenvolver competências comunicativas interculturais (Bastos & Araújo e Sá, 2008; Cushner & Mahon, 2009; Leo, 2010), dado que estes não podem ensinar o que não conhecem, o que não possuem e o que não acreditam (Bastos & Araújo e Sá, 2015). Adicionalmente, Cheng (2016) indica que professores nativos (portugueses) e não nativos (chineses) de português língua estrangeira assumem ter dificuldades e falta de formação nas abordagens didáticas à cultura da sua contraparte. Deste modo, justifica-se a pertinência desta investigação, dado que vai contribuir para que estes professores compreendam o seu papel enquanto

mediadores interculturais e a partir daí possam melhorar as suas práticas. Por outro lado, será um contributo para se pensar a formação inicial e contínua de professores de LE assumindo uma perspetiva intercultural.

Concluindo, esta investigação tem por base uma revisão sistemática de literatura onde se pretende sistematizar, analisar e aprofundar o conceito de mediação intercultural e o papel do professor de LE enquanto mediador.

Metodologia

Enquanto a investigação consiste em procurar resolver determinado problema ou conhecer mais sobre determinado assunto ou contexto, a metodologia é o percurso que fazemos na busca dessas soluções e conhecimento. O processo metodológico é uma parte importante de todo o processo de investigação, uma vez que é nesta fase que se começa a pensar o desenho do projeto, assim como a sua realização prática. Esta fase permite dotar a investigação de um maior rigor e fiabilidade. Deste modo, apresentam-se as opções metodológicas desta investigação.

A investigação apresentada é caracterizada como uma revisão sistemática de literatura de tipo exploratório (Grant & Booth, 2009, p. 94), dado que “seeks to systematically search for, appraise and synthesis research evidence, often adhering to guidelines on the conduct of a review”. Este tipo de revisão de literatura visa a construção de uma narrativa através de pesquisa exaustiva e compreensiva, onde são adotados critérios quantitativos e qualitativos para a inclusão/exclusão dos artigos que compõem o *corpus* por forma a sistematizar o que é conhecido, desconhecido, as incertezas em torno do novo conhecimento gerado e recomendações para futuras investigações.

O paradigma adotado para esta revisão sistemática de literatura é o qualitativo, dado que se pretende compreender um conceito (Bogdan & Biklen, 1994; Bryman, 2012; Coutinho, 2014), a mediação intercultural, e relacioná-lo com o papel do professor de LE enquanto mediador intercultural, sendo esta uma das alternativas para responder a perguntas do tipo “Como?” e “Porquê?” (Yin, 2015).

Por forma a dotar a investigação de maior rigor, a presente revisão sistemática de literatura envolveu cinco fases (Briner & Denyer, 2012): (1) definição da temática, questões de investigação e objetivos, (2) identificação das palavras-chave usadas na pesquisa, (3) identificação dos critérios de inclusão/exclusão para a construção do *corpus* de análise, (4) identificação das fontes de pesquisa, e (5) análise do *corpus*.

As questões de investigação formuladas têm por objetivo centrar a investigação no ensino de LE e no papel que o professor de LE assume enquanto mediador intercultural, delimitando assim o objeto de estudo. Deste modo, através da primeira questão de investigação - i) O que se entende por mediação intercultural? - pretende-se explorar o conceito de mediação intercultural de forma a defini-lo e relacioná-lo com abordagens plurilingues e interculturais. Por outro lado, através da segunda questão - ii) O que define o professor de LE como ator intercultural: que lugar para a mediação intercultural na sua profissionalidade? - pretende-se identificar e compreender os vários papéis que o professor de LE desempenha enquanto mediador intercultural e conhecer os constrangimentos que sente na sua ação docente. Almeja-se também identificar sugestões que possam contribuir para melhorar as competências e aptidões destes professores enquanto mediadores interculturais. Face às questões de investigação e objetivos definidos na primeira fase da revisão de literatura, esta investigação propõem-se explorar o papel do professor de LE enquanto mediador intercultural no âmbito do seu desenvolvimento pessoal e profissional, contribuindo também para a construção de conhecimento que suporte a formação inicial e contínua destes professores numa perspetiva intercultural.

A segunda fase consistiu na definição das palavras-chave da pesquisa que se dividem em duas componentes: um conjunto de palavras comuns ao grupo, relacionadas com o tema chapéu, também identificadas na parte metodológica comum, ("linguistic and cultural diversity" OR "cultural and linguistic diversity" OR "linguistic diversity" OR "cultural diversity" OR multilingualism OR plurilingualism OR "intercultural education" OR "cultural and linguistic diversity" OR "plurilingual education" OR "foreign language education" OR "multilingual education" OR "teacher education" OR "teacher training" OR "language education" OR "teacher training programme" OR "plurilingual approach" OR translanguaging) AND education); e outro conjunto de palavras-chave relacionadas com o tema individual ("intercultural mediation" OR "intercultural mediator" OR "cultural mediation" OR "cultural mediator").

Corpus documental e sua caracterização

Na terceira fase, foram identificados os critérios de inclusão e exclusão. Em todas as pesquisas foram aplicados os seguintes critérios: artigos de acesso aberto, publicados nos últimos dez anos e revistos por pares. Na quarta fase foram definidas as seguintes fontes de pesquisa: Scopus, Eric, Web of Science, JSTOR, B-on e Google scholar. Esta seleção deve-se à elevada quantidade de artigos referentes à temática abordada e em acesso aberto que constam nestas fontes de pesquisa. A tabela 10 demonstra o processo de seleção dos artigos. De notar que, em algumas das fontes de pesquisa, os critérios foram refinados devido ao grande número de artigos gerados sem interesse para a investigação, conforme descrito em rodapé.

Tabela 10. Processo de seleção dos artigos por fonte de pesquisa

	Scopus ²¹	B-on ²²	ERIC	Web of science	JSTOR ²³	Google scholar (Ing) ²⁴	Google scholar (Esp) ²⁵	Total
N ²⁶	112	68	12	26	31	191	109	549
Leitura do título	112	68	12	26	31	191	109	549
Leitura do <i>abstract</i>	20	15	3	5	8	12	4	67
Pré-selecionados	9	5	2	1	5	6	1	29
<i>Corpus</i> de análise	3	2	1	0	3	2	1	12

²¹ Refinação de critérios: exclusão adicional de artigos da área *Medicine, Computer Science, Environmental Science, Business, Management and Accounting, Economics, Econometrics and Finance, Energy Engineering, Health Professions, Nursing.*

²² Refinação de critérios: só inclui as áreas *foreign language education, teacher education, intercultural mediation, cultural mediation, mediation, second language instruction, language & education, teachers, english (second language), teacher role.*

²³ Foram feitas três pesquisas utilizando apenas algumas das palavras-chave comuns e termos individuais devido à limitação do número de palavras que podem ser pesquisadas através da base de dados Jstor.

²⁴ Pesquisa feita em inglês: ("*foreign language teacher*" AND "*education*") AND ("*intercultural mediation*" OR "*intercultural mediator*" OR "*cultural mediation*" OR "*cultural mediator*"). Apenas foi considerada a palavra-chave comum "*foreign language education*" por forma a reduzir o escopo da pesquisa dado que o Google scholar devolve um grande número de referências, muitas delas sem interesse para a nossa pesquisa.

²⁵ Pesquisa feita em espanhol: ("*enseñanza de lenguas extranjeras*" AND "*educación*") AND "*mediación intercultural*". Apenas foi considerada a palavra-chave comum "*enseñanza de lenguas extranjeras*" por forma a reduzir o escopo da pesquisa dado que o Google scholar devolve um grande número de referências, muitas delas sem interesse para a nossa pesquisa.

²⁶ N: Critérios comum a todas as pesquisas: Artigos de acesso aberto, antiguidade inferior a 10 anos e revistos por pares.

Após terem sido pré-selecionados 29 artigos (tabela 10) através dos critérios de inclusão/exclusão aplicados, leitura do título e do *abstract*, foi realizada uma leitura completa em scanning²⁷. Rejeitaram-se todos os artigos que apesar de abordarem a mediação intercultural, não desenvolviam o conceito na perspectiva do professor de LE, entre os quais, artigos cujos sujeitos de estudo são os professores, mas não os de LE, e os artigos cujos sujeitos de estudo apenas são alunos. Deste modo, conforme descrito, foram selecionados 12 artigos, que tratam a mediação intercultural no seu contexto de ensino e aprendizagem de LE, focando o professor enquanto mediador intercultural. Estes artigos constituem o *corpus* de análise que pode ser consultado no apêndice 1, onde cada artigo é identificado através de um código (A1, A2, A3, ...), do idioma em que está escrito, assim como são apresentadas as suas palavras-chave. Consecutivamente, no apêndice 2, apresenta-se uma breve descrição do teor de cada artigo analisado dentro do escopo da revisão sistemática da literatura, salientando as questões de investigação, objetivos, metodologia, conclusões e sugestões.

Análise de dados

Por último, na quinta fase foi aplicada a análise de conteúdo, dedutiva e indutiva (Bardin, 1977; Bryman, 2012; Coutinho, 2013), com recurso ao software MAXQDA.

Definição de categorias e categorização

No momento anterior à leitura dos 12 artigos, foram definidas as categorias e subcategorias identificadas na tabela 11, com exceção das subcategorias relacionadas com o “papel do professor LE enquanto mediador intercultural” – “constrangimentos do professor de LE enquanto mediador intercultural” e “sugestões para melhorar as competências do professor de LE enquanto mediador intercultural” – que apenas foram criadas após o início da leitura dos artigos, pela relevância que aportam a esta investigação.

Tabela 11. Categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias
Mediação intercultural	Origens da mediação intercultural
	O que se entende por mediação intercultural
	Finalidade da mediação intercultural
O professor de LE enquanto mediador intercultural	Características do professor de LE enquanto mediador intercultural
	Papel do professor de LE enquanto mediador intercultural
	Constrangimentos do professor de LE enquanto mediador intercultural
	Sugestões para melhorar as competências do professor de LE enquanto mediador intercultural

²⁷ A leitura em *scanning* é realizada de um modo rápido (média de 600 palavras por minuto), acedendo-se apenas ao léxico do texto de forma a procurar determinadas palavras-chave.

Na mesma tabela 11, a categoria “mediação intercultural” responde à primeira questão de investigação (i), sendo que a categoria “O professor de LE enquanto mediador intercultural” responde à segunda (ii).

Após leitura de todos os artigos que compõem o *corpus*, resultaram 176 codificações, através da classificação de unidades de sentido que foram enquadrados nas subcategorias criadas, conforme indicado na tabela 12.

Tabela 12. Totalizador de codificações

Categorias	Subcategorias	Número de códigos	
Mediação intercultural	Origens da mediação intercultural	3	21
	O que se entende por mediação intercultural	10	
	Finalidade da mediação intercultural	8	
O professor de LE enquanto mediador intercultural	Características do professor de LE enquanto mediador intercultural	19	155
	Papel do professor de LE enquanto mediador intercultural	15	
	Constrangimentos do professor de LE enquanto mediador intercultural	55	
	Sugestões para melhorar as competências do professor de LE enquanto mediador intercultural	66	
Totalizador de códigos			176

Voltaram a ser analisadas, por categoria e subcategoria, todas as codificações apresentadas anteriormente. Pela grande quantidade de informação pertinente encontrada no *corpus* de análise e classificada nas respetivas categorias e subcategorias identificadas anteriormente, foram criadas tabelas, uma para cada subcategoria, com a finalidade de sintetizar essa informação e que serviram de referência para a elaboração da análise.

Mediação intercultural

A tabela 13 sintetiza alguns dos grupos profissionais que se têm debruçado sobre a mediação intercultural, com a finalidade de descrever as suas origens (mediação intercultural).

Tabela 13. Origens da mediação intercultural

Grupos que desenvolvem a mediação intercultural	Artigos											
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12
Mediação intercultural desenvolvida por diplomatas			x									
Mediação intercultural desenvolvida por executivos de empresas			x									
Mediação intercultural desenvolvida por educadores, professores e interculturalistas		x										

A tabela 14 sintetiza algumas perspectivas e entendimentos sobre o conceito de mediação intercultural, com a finalidade de o explorar e aprofundar.

Tabela 14. Explorando o conceito de mediação intercultural

Como é entendida a mediação intercultural	Artigos											
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12
Processo de intermediação		x										x
Processo de adaptação, negociação e acomodação		x										
Processo de construção de significados e entendimentos											x	
Compromisso entre indivíduos						x						

A tabela 15 sintetiza algumas das finalidades da mediação intercultural, com a finalidade de as descrever, explorar e aprofundar.

Tabela 15. Finalidades da mediação intercultural

Finalidades da mediação intercultural	Artigos											
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12
Intercompreensão		x				x				x		
Entendimento do valor simbólico de diferentes culturas		x										

O professor de LE enquanto mediador intercultural

A tabela 16 sintetiza algumas dessas características com a finalidade de as descrever, explorar e aprofundar.

Tabela 16. Características do professor de LE enquanto mediador intercultural

Características do professor de LE enquanto mediador intercultural	Artigos											
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12
Mediador entre a língua e cultura alvo	x	x					x	x	x	x	x	x
Dotado de competência intercultural				x			x	x		x	x	x
Consciente dos estereótipos culturais	x		x	x				x			x	
<i>Intercultural speaker</i>						x	x					

A tabela 17 sintetiza alguns dos papéis que o professor de LE enquanto mediador intercultural assume, com a finalidade de os descrever, explorar e aprofundar.

Tabela 17. Papel do professor de LE enquanto mediador intercultural

Papel do professor de LE enquanto mediador intercultural	Artigos											
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12
Criar o <i>third space</i>	x	x		x							x	
Mediar diferenças culturais	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x
Promover o desenvolvimento da alteridade (própria e dos estudantes)	x			x		x	x	x			x	
Construir pontes para a Intercompreensão				x		x	x				x	
Resolver conflitos										x		
Usar recursos didáticos alternativos												x

A tabela 18 sintetiza alguns constrangimentos sentidos pelo professor de LE enquanto mediador intercultural, com a finalidade de os descrever, explorar e aprofundar.

Tabela 18. Constrangimentos sentidos pelo professor de LE enquanto mediador intercultural

Constrangimentos sentidos pelo professor de LE enquanto mediador intercultural	Artigos											
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12
Língua vista como um código (separação entre língua e cultura)		x										
Falta de articulação entre o currículo e as competências comunicativas interculturais a desenvolver nos alunos		x		x								
Dificuldade em gerir turmas diversas do ponto de vista cultural e linguístico			x									
Falta de formação enquanto mediador intercultural			x									
Falta de formação para gerir constrangimentos decorrentes de diferenças culturais				x								
Falta de formação sobre a língua e cultura meta				x				x		x		
Falta de critérios para avaliar a competência comunicativa intercultural				x								
Mecanização do ensino da cultura				x								
Livros didáticos com vieses culturais, simplificação da realidade				x				x				

A tabela 19 sintetiza algumas sugestões para melhorar as competências do professor de LE enquanto mediador intercultural, com a finalidade de as descrever, explorar e aprofundar.

Tabela 19. Sugestões para melhorar as competências do professor de LE enquanto mediador intercultural

Sugestões para melhorar a competência do professor de LE enquanto mediador intercultural	Artigos											
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12
Formação inicial/contínua		x				x						x
Identificar de forma clara os objetivos a atingir presentes no currículo para o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos		x										
Desenvolver recursos didáticos que promovam o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural		x										
Descentrar os professores das normas, centrando-os nas atitudes, valores e práticas				x	x							
Construção de um modelo de ensino baseado numa perspetiva interpretativa		x										
Praticar o pensamento reflexivo		x				x					x	

Após este processo de análise, procedeu-se à redação da síntese de resultados e considerações finais desta investigação.

Síntese de resultados

As origens da mediação intercultural

Muito antes da abordagem intercultural ter entrado em força no campo da formação docente, no contexto das relações e negócios internacionais, de acordo com o artigo A3, autores como Gudykunst e Kim (1984); Hall (1959); Hofstede (2001); Liu et al. (2011), já consideravam, na sua época, que os desafios interculturais eram temas importantes e alvo de discussão. Nestes contextos, a formação da competência comunicativa intercultural já era prática comum entre diplomatas e executivos internacionais. A adoção de uma abordagem intercultural pelos educadores e linguistas tardou em chegar (Fantini, 2014). Deste modo, a competência comunicativa intercultural só posteriormente, no início da década de noventa (A2), foi desenvolvida na área da educação e no ensino de LE, muito através de autores como Byram, (1991) e Kramsch, (1993) que trazem para cena um novo paradigma, propondo a inclusão da competência comunicativa intercultural (CCI) no modelo vigente de ensino de LE. Essa corrente foi adotada por outros autores, como Deardorff (2006), Liddicoat et al. (2003) e Riseger (2007) que, influenciados pelo novo paradigma, conceberam, também eles, os seus modelos de CCI. Deste modo, o conceito de mediação intercultural como componente da CCI (Byram, 1997) ganha relevo no contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Explorando o conceito de mediação intercultural

Os artigos A2 e A12 referem que no contexto de ensino-aprendizagem de LE, a mediação intercultural é configurada como a intermediação entre dois ou mais interlocutores falantes de diferentes línguas que não conseguem alcançar um entendimento comum. A mediação intercultural colocada ao serviço do processo de ensino-aprendizagem pode ser concretizada de várias formas. Esta pode ser realizada através de interpretação oral, tradução e produção/reformulação de texto, sendo o seu objetivo promover a intercompreensão entre as partes envolvidas. O artigo A6 refere que a mediação intercultural compromete o indivíduo na relação com os outros e com as suas culturas (Marandon, 2001). De acordo com o artigo A2, a mediação intercultural requer também a habilidade entre falantes de diferentes línguas em lidar, por exemplo, com mal-entendidos, provocados pela diferença (Kohler, 2015), onde a linguagem é usada no processo de adaptação, negociação e acomodação (Shohamy, 2007). Deste modo, o artigo A11 indica que a mediação intercultural pode-se descrever como um conjunto de processos para a construção de pontes, significados e entendimentos entre distintas realidades comunicadas através de diferentes línguas e culturas (Byram, 2002), encontros esses, entre sujeitos diversos, onde a diversidade é intrínseca e experienciada nas sociedades onde vivem e atuam (Liddicoat & Scarino, 2010). Em suma, a mediação intercultural no contexto do ensino de línguas estrangeiras é um processo onde o professor assume o papel de mediador entre a cultura de origem e a estrangeira com a finalidade de criar um espaço plural onde a diversidade de línguas e culturas, presentes e não presentes, se possa expressar. Neste processo, a mediação visa promover a intercompreensão entre as partes envolvidas, evitando cair em situações como o estereótipo e conflitos decorrentes de diferenças culturais. Assim, pretende-se que este processo contribua para o desenvolvimento de uma sociedade diversa do ponto de vista linguístico e cultural, que, assumindo toda a complexidade inerente à sua diversidade, consegue interagir de forma apropriada.

Finalidade da mediação intercultural

A principal finalidade da mediação intercultural é criar entendimentos perante indivíduos ou grupos, que podem ser de distintas línguas e culturas, sem impor nenhuma das perspetivas à sua contraparte. Recorrendo à alteridade, a mediação intercultural permite observar o mundo através do olhar do *Outro*, sendo este um passo importante para a intercompreensão na medida em que permite realizar reflexões assumindo a perspetiva do *Outro*, assim como a comparação com a sua própria perspetiva. Os artigos A2, A6, A10 focam a intercompreensão como uma finalidade da mediação intercultural. Por forma a atingir esse fim, destaca-se a importância empregue à relação do indivíduo com os *Outros*, com a sua própria cultura e com a cultura dos *Outros*, onde a alteridade assume um papel de relevo. Em contexto de ensino aprendizagem, Byram et al. (2002), indicam a importância do professor de LE enquanto mediador intercultural na transformação dos seus alunos em mediadores interculturais para que estes também possam entender o seu interlocutor como uma entidade a descobrir e não como uma entidade externa. No artigo A2 também se entende como finalidade da mediação intercultural o entendimento do valor simbólico de diferentes culturas, aproveitando a diversidade semiótica das várias línguas em interação para criar novas formas de pensar realidades alternativas, dotando o sujeito de uma posição apropriada entre línguas e culturas. O mesmo artigo exemplifica uma situação de tensão cultural entre dois grupos, o anglófono e o francófono, onde a professora utiliza a mediação intercultural para tentar reconciliar o passado e o presente, independentemente dos conflitos passados entre os dois grupos. Deste modo, fica clara a intercompreensão como uma das finalidades do processo de mediação intercultural.

O papel do professor de LE enquanto mediador intercultural

Os artigos A6 e A7 caracterizam o professor de LE enquanto mediador intercultural na perspectiva do “Intercultural speaker” (Byram, 1997), descrevendo-o como sendo aberto ao *Outro*, a outras culturas, ao que é diferente e, essencialmente, aberto ao mundo, deixando de lado preconceitos e estereótipos perante outras culturas. O “intercultural speaker” é também visto como sendo dotado de competência intercultural, “... the appropriate and effective management of interaction between people who, to some degree or another, represent different or divergent affective, cognitive and behavioral orientations to the world” (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 7). Esta competência também é associada aos professores de LE enquanto mediadores interculturais nos artigos A3, A7, A8, A10, A11, A12. Deste modo, a competência intercultural é construída através de uma combinação de atitudes, conhecimentos, aptidões e compreensões que promovem o entendimento e respeito entre pessoas com diferentes *backgrounds* culturais de forma efetiva e apropriada (Huber & Reynolds, 2014).

A maioria dos artigos analisados - A1, A2, A3, A4, A5, A7, A8, A9, A10, A11, A12 - indica a mediação de diferenças culturais como sendo um dos principais papéis dos professores de LE enquanto mediadores interculturais. Esse papel permite facilitar a interação entre as diferentes línguas e culturas presentes numa turma, inclusive as do professor e da língua alvo. O desenvolvimento da sensibilidade perante essas diferenças permite ao professor de LE atenuar a impossibilidade de conhecer todas as formas comunicativas e particularidades culturais de determinada língua. Os artigos A1, A2, A7, A8, A9, A10, A11 e A12 acrescentam que o professor de LE é um mediador entre a língua e cultura meta. Deve, assim, desenvolver a capacidade de interpretação dos seus alunos perante outras realidades, que podem ser distintas, ou semelhantes, criando um terceiro espaço (Kramsch, 1993), referido nos artigos A1, A2, A4, A11, onde o professor de LE constrói pontes para a intercompreensão com outros mundos. Esse terceiro espaço já não é caracterizado exclusivamente pela cultura do professor, alunos, ou dos sujeitos representados na língua meta, é antes um espaço co-construído pelas interações entre todos, dado que se entende a cultura como uma co-construção da realidade entre os sujeitos que está em constante transformação. Os artigos A4, A6, A7 e A11 referem que a intercompreensão tem por finalidade criar entendimentos entre os povos, desmontando os preconceitos e estereótipos que possam existir. A consciência dos estereótipos e a capacidade de os identificar é descrita nos artigos A1, A3, A4, A8, como sendo um dos papéis do professor de LE. O artigo A10 enfatiza a importância da competência que estes professores devem ter para a resolução de conflitos provocados pelas diferenças e estereótipos culturais. O facto de abordarem nas suas atividades as diferenças e os estereótipos culturais, permite aos alunos expandir o seu horizonte cultural, assim como conduzir à compreensão de outras culturas. Por fim, os artigos A1, A4, A6, A7, A8, A11 referem a importância de o professor desenvolver a sua alteridade e a dos seus alunos, sendo um caminho que ambos podem trilhar para descentrar a sua perspectiva e poder ver o mundo através do olhar do *Outro*, ganhando assim outras perspectivas sobre o mesmo mundo.

Constrangimentos sentidos pelo professor de LE enquanto mediador intercultural

O artigo A5 refere que a globalização tem provocado enormes alterações nas sociedades modernas, principalmente no que diz respeito à cultura e diversidade linguística. Na mesma linha, o artigo A3 refere que a globalização tem induzido o aumento da mobilidade internacional e tecnológica, provocando encontros interculturais entre grupos de diferentes línguas e culturas, expondo as suas diferenças. Autores como Blommaert, Leppänen e Spotti (2012) caracterizam o multilinguismo como um fenómeno complexo,

onde as línguas se tornam híbridas, múltiplas e cruzadas. Deste modo, criam-se condições para um terreno fértil em conflitos e tensões entre grupos cuja língua e cultura são diferentes. Como exemplo, o artigo A2 refere um estudo feito em New Brunswick, Canadá, onde alguns professores de French Immersion (FI) relatam que (i) os estudantes francófonos consideram língua e cultura inseparáveis, enquanto, os anglófonos, vêm a língua separada da cultura; (ii) acreditam que os pais dos alunos anglófonos se preocupam com a possibilidade de os filhos adotarem características francófonas através do programa de FI, demonstrando aversão à cultura francófona; e (iii) indicam que sentiram tensões entre os grupos linguísticos anglófonos e francófonos quando se aventuraram a não impor as suas crenças aos seus alunos anglófonos. Os exemplos indicados evidenciam tensões entre estes dois grupos, muito devido às ideologias essencialistas norte americanas que consideram o inglês com língua única a ser adotada pela sociedade (Kearney, 2016). Outros autores, como Fernández-Agüero e Garrote (2019), ao investigar as percepções e atitudes dos professores espanhóis de inglês face a constrangimentos interculturais, detetaram constrangimentos relacionados com o estereótipo e etnocentrismo. No artigo A2, Liddicoat e Scarino (2013) defendem que a relação próxima entre língua e cultura amplia a complexidade do reportório do indivíduo, enfatizando a necessidade para a mediação entre língua, cultura e identidade, pelo que, na mesma linha, o artigo A5 conclui que os professores assumem sentir confusão e ambivalência na sua ação perante o contexto de turmas bastantes diversas. Deste modo, o facto de as sociedades se transformarem em espaços de relações interculturais cujos sujeitos apresentam reportórios cada vez mais plurilíngues, torna-os mais complexos, onde as diferenças culturais geram tensões, entre grupos, pela falta em preparação dos sujeitos em lidar com as diferenças.

Na perspetiva dos referenciais normativos para a educação de línguas, os artigos A2 e A4, nos seus contextos, Canadá²⁸ e Colômbia²⁹, indicam que não existe articulação entre o currículo e as competências interculturais a desenvolver nos alunos. Deste modo, os professores de LE sentem dificuldade em construir as suas aulas com base nesses referenciais. No âmbito da formação de professores, os artigos A3, A4, A8, A10 identificam que os professores de LE referem a falta de formação no domínio da competência intercultural como um constrangimento. Estes sentem dificuldades em gerir situações de conflito provocadas pelas diferenças culturais, assim como indicam ter falta de conhecimento sobre a língua e cultura meta. No âmbito dos livros didáticos, os artigos A4 e A8 referem que alguns professores de LE criticam estes livros por retratarem a cultura de forma enviesada, assim como encontrarem neles preconceitos e estereótipos culturais. No que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem de LE, o artigo A3 mostra que os professores de LE têm dificuldades em gerir turmas diversas do ponto de vista cultural e linguístico, denotando falta de preparação para lidar com constrangimentos provocados por diferenças e estereótipos culturais, assim como por atitudes etnocêntricas. Por fim, no artigo A4, os professores de LE apontam que a mecanização da cultura facilmente cai no estereótipo, assim como identificam não saber como avaliar a competência intercultural, considerando que existe falta de clarificação quanto aos critérios a avaliar.

Sugestões para o desenvolvimento das competências do professor de LE enquanto mediador intercultural

Com vista à melhoria das práticas do professor de LE enquanto mediador intercultural, os artigos A2, A6 e A12 sugerem que os professores de LE tenham formação inicial/contínua incorporando o

²⁸ The Ontario curriculum: French as a second language (Ontario, 2013).

²⁹ *Formar en lenguas extranjeras: inglés ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hace* (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

desenvolvimento de competências para a mediação intercultural, enquanto os artigos A4, A6, e A11 sugerem a adoção do pensamento reflexivo sobre as suas práticas. Já os artigos A4 e A5 indicam que o professor de LE deve descentrar-se das normas, mudando o paradigma em que atua, para incorporar valores e atitudes no seu discurso e nas suas práticas. O artigo A2 indica que os objetivos a atingir para o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos espelhados no currículo devem ser claros. Deste modo, limitam-se as ambiguidades interpretativas dos professores, potenciando a melhoria das suas práticas enquanto mediadores interculturais. Adicionalmente, o mesmo artigo sugere a criação de recursos didáticos direcionados para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural dos alunos. O artigo A4, sugere a incorporação de um modelo de ensino baseado numa perspetiva interpretativa, contrastando com uma perspetiva prescritiva.

Por fim, Rey Arranz (2017), no artigo A10, lista um conjunto de habilidades e atitudes cujo desenvolvimento permite ao professor de LE, enquanto mediador intercultural, melhorar a sua prática. As habilidades listadas são as seguintes: i) capacidade para se relacionar com a sua cultura e a cultura meta; ii) capacidade de superar estereótipos; iii) sensibilidade cultural e capacidade de identificar e utilizar uma variedade de estratégias para estabelecer contacto com pessoas de outras culturas; iv) capacidade de cumprir o papel de intermediário cultural entre a própria cultura e a cultura estrangeira; v) capacidade de abordar com eficácia mal entendidos interculturais e situações de conflitos (CMEC, 2002). Na mesma linha, as atitudes enumeradas são as seguintes: i) empatia; ii) curiosidade; iii) abertura; iv) pré-disposição para se relacionar com outras línguas e culturas; v) distanciamento; vi) relativização; vii) tolerância à ambiguidade; viii) regulação dos fatores afetivos: stress cultural, desconfiança e receio (PCIC, 2006).

Considerações finais

No âmbito do atual paradigma da educação em LE, no qual o conceito de CCI ocupa um lugar central, a mediação intercultural, entendida como uma componente da competência intercultural, ganha relevância, em particular dada a diversidade cultural e linguística que se encontra presente nas sociedades atuais, tornando-se uma competência a desenvolver pelos professores de LE. Deste modo, a mediação intercultural é considerada um processo que serve para construir pontes para a intercompreensão entre povos de línguas e culturas distintas, sendo o professor de LE um dos construtores.

O professor de LE enquanto mediador intercultural deverá posicionar-se como um *intercultural speaker*, procurando desenvolver a sua competência intercultural, por forma a mediar a língua e cultura alvo, as suas, e todas as outras em interação, assim como mediar as diferenças culturais inerentes. Na mesma linha, deverá ter consciência dos estereótipos culturais, assim como saber identificá-los (em si e no *Outro*) de modo a que os possa desconstruir. Assumindo que as diferenças e estereótipos culturais são, frequentemente, indutores de conflitos, esse professor também deve estar capacitado para os gerir na interação pedagógica, capacidade que pode desenvolver através da aquisição de competências para a mediação intercultural. Por fim, o professor de LE tem o papel de promover as condições necessárias para a criação do terceiro espaço, onde línguas e culturas já não são cópias fiéis de original, mas antes documentos reescritos dotados de toda a subjetividade inerente aos sujeitos e seus contextos, permitindo que as línguas e culturas de amanhã sejam outras que não as atuais, sofrendo transformações inerentes à realidade atual que é diversa, complexa, holística, socio-construtivista e hermenêutica.

Através da revisão de literatura efetuada, foi também possível encontrar uma lista de constrangimentos e dificuldades que os professores de LE enquanto mediadores interculturais têm vindo a reportar, tais como: 1) língua percecionada apenas como código linguístico; 2) dificuldade em gerir turmas diversas do ponto de vista cultural e linguístico; 3) falta de formação inicial e contínua para a mediação intercultural; 4) falta de critérios para avaliar a CCI; 5) mecanização do ensino da cultura; e 6) livros didáticos com preconceitos e estereótipos culturais. Consequentemente, foi também possível a esta investigação encontrar sugestões para a melhoria da prática do professor de LE enquanto mediador intercultural. A partir do conceito de tríptico didático (Alarcão, 2020), as sugestões foram divididas em três dimensões: formativa, política e profissional. De notar que a autora considera que existe interação e relação entre todas as dimensões porque quando o foco incide sobre uma das dimensões, as outras estão sempre presentes em segundo plano. Esta divisão também serve para, de forma clara e eficaz, dirigir as sugestões aos grupos interessados. Na dimensão formativa sugere-se: 1) criar propostas de formação inicial ou contínua de professores para a mediação intercultural; 2) criar recursos didáticos que desenvolvam a competência comunicativa intercultural; e 3) centrar a formação dos professores no desenvolvimento de atitudes, valores e práticas. Na dimensão política sugere-se: 4) identificar de forma clara os objetivos a atingir presentes no currículo para o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos. Por fim, na dimensão profissional, sugere-se: 5) prática do pensamento reflexivo; e 6) adoção de um modelo de ensino baseado numa perspetiva interpretativa. Esta última sugestão pode ser também enquadrada na dimensão política, no caso de ser abordada no âmbito da conceção de documentos normativos. Em suma, pretende-se que as sugestões elencadas possam contribuir para fortalecer o paradigma da CCI na educação em LE.

Apêndices

Apêndice 1 – Identificação do *corpus* selecionado

Código	Referência	Contexto de realização do estudo e língua	Ano	Palavras-chave
A1	Kramersch, C. (2017). Culture in Foreign Language Teaching [Cultura no ensino de língua estrangeira]. <i>Bakhtiniana</i> , 12(3), 134–152. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127430.pdf	Estados Unidos da América, português (tradução autorizada do inglês)	2017	Cultura; Discurso; Competência intercultural; Perspetiva moderna; Perspetiva pós-moderna; Língua estrangeira.
A2	Keating Marshall, K. & Bokhorst-Heng, W. D. (2018). “I wouldn’t want to impose!” Intercultural mediation in French immersion. <i>Foreign Language Annals</i> , 51(2), 290–312. https://doi.org/10.1111/flan.12340	Canadá, inglês	2018	<i>Immersion, Immersion/dual language curriculum, Intercultural competence, Teacher beliefs, Teaching culture.</i>
A3	Lallana, A. & Salamanca, P. (2020). Intercultural communicative competence in L2 Spanish: guidelines for teacher training programmes. <i>Journal of Spanish Language Teaching</i> , 7(2), 178–192. https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1847399	Reino Unido, inglês	2020	<i>Intercultural Communicative Competence; Spanish L2 teacher training; teacher development programmes; communicative needs; intercultural awareness.</i>
A4	Fandiño Parra, Y. J. (2014). Teaching culture in Colombia Bilingüe: From theory to practice. <i>Colombian Applied Linguistics Journal</i> , 16(1), 81. https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2014.1.a07	Colômbia, inglês	2014	<i>Colombia Bilingüe, critical multiculturalism, culture, postmethod, teaching strategies, world Englishes.</i>
A5	Scarino, A. (2014). Learning as reciprocal, interpretive meaning-making: A view from collaborative research into the professional learning of teachers of languages. <i>Modern Language Journal</i> , 98(1), 386–401. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12068.x	Austrália, inglês	2014	<i>Globalization; Intercultural language learning; Teacher.</i>
A6	Bizarro, R. (2012). Língua e Cultura no ensino do PLE / PLS : reflexões e exemplos. <i>Lingvarvm Arena</i> , 3, 117–131. https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10953.pdf	Portugal, português	2012	Português Língua Estrangeira/Língua Segunda, Cultura, Educação, Mediação (inter)cultural.
A7	Byram, M. & Wagner, M. (2018). Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. <i>Foreign Language Annals</i> , 51(1), 140–151. https://doi.org/10.1111/flan.12319	Reino Unido, inglês	2018	<i>Critical and higher-level thinking, Intercultural competence, Multidisciplinary curriculum, Teaching culture, Teacher development.</i>
A8	Heitor Sampaio, G. H. & Rodrigues, L. (2019). PLA, ensino e cultura: reflexões sobre a formação de professores para a mediação e sensibilidade cultural. <i>BELT - Brazilian English Language Teaching Journal</i> , 10(1), 32647. https://doi.org/10.15448/2178-3640.2019.1.32647	Brasil, português	2019	Cultura; Interculturalidade; Português Língua Adicional; Formação de Professores.

A9	Preece, S. & Marshall, S. (2020). Plurilingualism, teaching and learning, and Anglophone higher education: an introduction to Anglophone universities and linguistic diversity. <i>Language, Culture and Curriculum</i> , 33(2), 117–125. https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1723931	Reino Unido e Canadá, inglês	2020	Artigo sem palavras-chave.
A10	Rey Arranz, R. M. (2017). Las competencias clave del profesorado de ELE: el desarrollo de la competencia intercultural. <i>Serie Didáctica</i> , 1(February), 69–90. https://www.researchgate.net/publication/331174840_Las_competencias_clave_del_profesorado_de_ELE_el_desarrollo_de_la_competencia_intercultural	Hungria, espanhol	2017	Español como Lengua Extranjera (ELE), cultura, comunicación intercultural, competencia intercultural, competencias clave del profesorado.
A11	Liddicoat, A. J. & Kohler, M. (2012). Teaching Asian languages from an intercultural perspective: Building bridges for and with students of Indonesian Chapter. In <i>Bridging Transcultural Divides Book</i> . University of Adelaide Press Stable. https://doi.org/10.1017/UPO9781922064318.005	Austrália, inglês	2012	Capítulo de livro sem palavras-chave.
A12	Janku, M. (2017). The Teacher as cultural mediator between two languages. <i>Austrian Journal of Humanities and Social Sciences</i> , 1(2), 8–13. https://cyberleninka.ru/article/n/the-teacher-as-a-cultural-mediator-between-two-languages/pdf	Albânia, inglês	2017	Cultural, mediator, intercultural learning, foreign language.

Apêndice 2 – Síntese dos artigos constituintes do *corpus*

A1: Este artigo explora uma série de questões relacionadas com a abordagem da cultura na educação em línguas estrangeiras por investigadores australianos, europeus e norte-americanos nos últimos vinte anos, tais como: Qual a relação entre língua e cultura? Que línguas e culturas devem ser ensinadas? Qual deve ser o papel da cultura dos aprendentes na aquisição de conhecimento da cultura alvo? Como evitar o ensino de estereótipos culturais? Como desenvolver a competência intercultural dos aprendentes tornando-os mediadores interculturais num mundo globalizado? Deste modo, as questões abordadas relacionam-se com os conceitos translingual e transcultural e enfatizam o papel do mediador cultural.

A2: O artigo analisa, através de entrevistas semiestruturadas, as perspetivas de quatro professores de francês, que lecionam em “French immersion classes”, sobre a sua relação entre língua e cultura enquanto mediadores interculturais na única província oficialmente bilingue, *New Brunswick* (NB), Canadá. Enquanto os documentos multiculturais normativos do Canadá preconizam a importância de uma abordagem intercultural nos cursos de “French immersion”, o departamento da escola primária não tenciona que os seus estudantes “adotem” a cultura francófona. Deste modo, o estudo mostra que os professores empregam uma variedade de ideologias linguísticas na sua prática, dando pouca relevância à cultura e ao seu uso em contexto social. Apesar dos professores não abordarem discussões culturais na aula, cada professor demonstra algum nível de consciência intercultural no que respeita à dialética entre língua e cultura. O estudo conclui que a formação do professor de línguas estrangeiras enquanto mediador intercultural dota-o de competências para o desenvolvimento da competência intercultural dos seus alunos.

A3: Este artigo aborda a necessidade de o professor de língua estrangeira adquirir competência comunicativa intercultural perante as alterações que a sociedade atravessa, como por exemplo, a intensificação da globalização, que promove a diversidade linguística e cultural da sociedade, tornando-a também mais consciente para a existência da interculturalidade. Apesar desta necessidade, raramente os programas de formação de professores de LE abordam a dimensão intercultural. Deste modo, o artigo descreve o que é o professor intercultural, focando também o seu papel enquanto mediador intercultural. Por fim, o artigo tem por objetivo sugerir linhas de orientação para uma abordagem da dimensão intercultural na formação de professores de LE no que respeita às suas competências e habilidades, ilustrando propostas de formação.

A4: Considerando o contexto bilingue da Colômbia, este artigo aborda a inclusão da cultura no ensino de inglês língua estrangeira (ILE), procurando explorar o que é a cultura, como esta pode ser ensinada, assim como são referenciadas algumas dificuldades e complexidades no ensino de ILE apontadas por alguns autores colombianos. A principal premissa sugere que o ensino da cultura pode ser atingido no caso das comunidades colombianas de ILE contruírem um discurso coerente que promova o desenvolvimento de métodos de ensino e aprendizagens segundo uma abordagem teórica pós-moderna. Por fim, são indicadas cinco estratégias para que os professores motivem os seus alunos a interagir com pessoas de culturas distintas.

A5: O artigo relata uma investigação sobre professores de línguas de uma escola primária e secundária na Austrália cuja finalidade é compreender as perceções que esses professores têm sobre as suas práticas em contextos interlinguísticos e interculturais diversos. É também descrita

uma visão expandida de linguagem, cultura e aprendizagem, assim como é discutido se na formação de professores, aprender a aplicar o conhecimento adquirido e empregar as melhores práticas é suficiente para que o professor seja capaz de interpretar os seus métodos de ensino e aprendizagens, assim como interpretar a construção de significados dos seus alunos em contextos de diversidade local e global.

A6: O artigo consiste numa reflexão sobre o que é ensinar e aprender uma língua estrangeira (LE) / língua segunda (L2) e sobre o papel que o professor de LE/L2 deve desempenhar enquanto mediador intercultural. Adicionalmente, são apresentadas algumas atividades de cariz cultural provenientes de aulas de português LE/português L2.

A7: Este artigo aborda os conceitos de cultura, língua-cultura e competência intercultural numa perspetiva do ensino de línguas, assim como aborda as aptidões, atitudes e os conhecimentos que devem ser ensinados. O artigo sai da sua zona de conforto e discute se o ensino de línguas deve ser relacionado com outras disciplinas e desenvolvido numa perspetiva integradora com a educação para a cidadania global.

A8: O artigo apresenta os resultados de um estudo de caráter qualitativo e natureza interpretativa sobre uma investigação que teve por finalidade discutir as experiências da formação inicial de professores de português língua adicional de um curso de extensão universitária focado na mediação intercultural. O principal objetivo é discutir como o conhecimento intercultural se desenvolve através da formação inicial de professores de línguas para a mediação cultural. Os resultados sugerem que os professores, apesar de não terem tido uma formação específica para a interculturalidade e mediação intercultural, conseguem refletir e adotar um posicionamento sobre estes conceitos, assim como mediar situações interculturais sensíveis, apesar do desconforto sentido. Deste modo, é unânime que praticamente todos os professores do estudo sentem falta de formação adicional para que possam melhorar a sua competência de mediação intercultural.

A9: Este artigo apresenta cinco estudos relacionados com abordagens plurilingues e pluriculturais no âmbito do ensino-aprendizagem em contexto de educação secundária no Reino Unido e Canadá anglófono, sendo que os autores consideram este contexto como a porta de entrada para o ingresso em universidades anglófonas que são compostas por populações heterogéneas, plurilingues e pluriculturais.

A10: O artigo aborda a competência intercultural dos professores de espanhol língua estrangeira, assim como o seu papel enquanto mediadores interculturais com a finalidade de realçar a cultura como especto fundamental do processo de ensino-aprendizagem ELE. Para isso, recorre a modelos teóricos da Competência Intercultural, ao “Common European Framework of Reference for Languages” e ao plano curricular do Instituto Cervantes.

A11: Este capítulo de livro questiona e problematiza a intercompreensão entre culturas através do ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, recorrendo à apresentação dos resultados de um estudo onde professores de indonésio língua estrangeira desenvolvem atividades didáticas interculturais focadas no seu papel enquanto mediadores interculturais.

A12. O artigo apresenta um estudo sobre a importância do papel do professor de língua estrangeira como aprendente intercultural, ressaltando o seu papel enquanto mediador intercultural. Deste artigo, conclui-se que o professor não é só um mero transmissor de conhecimento, mas também um mediador entre línguas e culturas. Por fim, as conclusões e sugestões do artigo têm como finalidade promover o desenvolvimento de atividades didáticas interculturais no âmbito do ensino-aprendizagem de LE.

Considerações finais

Findadas as RSL, recuperamos a questão de investigação aglutinadora do nosso estudo – “Quais os contributos de abordagens plurilingues e interculturais para a valorização de línguas e culturas nos discursos educativos?” – com o intuito de lhe dar resposta.

Apesar do foco explícito nas abordagens plurilingues e interculturais, destacam-se incongruências e contradições dentro das políticas linguísticas educativas europeias e também entre estas e as práticas. Distintos documentos normativos recomendam a preservação e promoção da diversidade linguística e cultural, tais como o FREPA e o CEFR. Contudo, paradoxalmente, alguns documentos orientadores que regem políticas linguísticas educativas nacionais de vários países³⁰ assentam num sistema de ensino baseado numa ideologia monolíngue, dando especial enfoque a uma língua que consideram ser importante aprender e que, por norma, corresponde a uma das línguas oficiais do país, podendo significar isso um silenciamento das línguas maternas dos estudantes. Todo este processo de sobrevalorização de algumas línguas em detrimento de outras está pautado por imagens sociais que circulam acerca delas, da sua importância económica, política e social. Essas imagens condicionam as línguas que constam nos currículos e aquelas que os alunos demonstram interesse em aprender (influenciados por contextos familiares, educativos e pelos *media*), assim como influenciam a predisposição para o estabelecimento de contactos interculturais. Neste sentido, elas traduzem-se, frequentemente, em situações de hierarquização e hegemonia de línguas, nomeadamente da língua inglesa, bem como em situações de questionamento identitário pela pressão exercida pelo monolingüismo em determinados contextos, nos quais, por exemplo, as línguas nativas são desconsideradas dos currículos escolares por a sua aprendizagem não ser perspectivada como relevante.

Desde 2001, ano no qual foi publicado o CEFR, tem havido uma mudança epistemológica da aprendizagem das línguas, passando esta a assentar no plurilingüismo e na construção de uma competência comunicativa plurilingue e intercultural moldável, ajustável a cada situação e que contribua para a desconstrução do mito do *ideal native speaker*. Esta nova visão representa uma rutura face ao paradigma que defende o recurso a uma língua franca e, simultaneamente, face à hegemonia do modelo monolíngue, não considerando necessária a existência de uma língua comum para a comunicação. Um exemplo de uma abordagem que vai no sentido desta mudança de paradigma é a intercompreensão, a qual potencia o envolvimento de diversas línguas no mesmo ato de comunicação, desafiando a crença de que a interação, para ser entendível, implica o recurso a uma língua comum.

Tendo em conta esta perspetiva, há uma necessidade de repensar o processo de ensino e aprendizagem de línguas de modo a orientá-lo para a educação para a diversidade linguística e cultural. Neste sentido, os professores de línguas estrangeiras surgem como atores aos quais é, cada vez mais, aportada a missão de mediar encontros entre línguas e culturas face aos constrangimentos

³⁰ Tais como Escócia, França, Finlândia, Noruega, República da Irlanda e Suécia.

associados à diversidade que enfrentam na sua prática, tais como estereótipos. A formação destes professores para a mediação intercultural revela-se um caminho necessário para que possam ultrapassar os desafios experienciados e que lhes permita desenvolver competências transformadoras das suas práticas pedagógico-didáticas, através da aquisição de novos conhecimentos, valores e atitudes. Com efeito, pretende-se que eles estejam preparados para interagir numa sociedade diversa do ponto de vista linguístico e cultural, e que as suas práticas visem contribuir para o ensino dessa diversidade. Tal pode ser proporcionado através do ensino das convenções sociolinguísticas e culturais que regem a língua e cultura-meta ou, ainda, através da exposição a contextos comunicativos imersivos e que potenciem interações interculturais, entre outras estratégias.

Em suma, esta investigação permite-nos verificar que as imagens, os discursos e as práticas continuam ainda assentes no poder atribuído pelos indivíduos, grupos sociais e instituições a determinadas línguas e, conseqüentemente, à hegemonia dessas línguas e à continuação de práticas que se desenvolvem em conformidade com modelos monolíngues. Por conseguinte, torna-se premente: (i) potenciar contactos entre sujeitos de diferentes línguas e culturas; (ii) promover o envolvimento de diversas línguas no mesmo ato comunicativo, numa ótica dialógica intercompreensiva; (iii) trabalhar para a desmistificação de imagens negativas, de modo a contribuir para o interesse na aprendizagem de línguas e para o estabelecimento de contactos interculturais; (iv) formar professores capacitados para mediar diferentes contextos interculturais; (v) estabelecer pontes entre a escola, a família e a sociedade; e (vi) repensar a forma como se produzem e operacionalizam as políticas linguísticas educativas, deixando de focar apenas uma metodologia *top-down* para passar a considerar os contextos, partindo deles para a génese de essas mesmas políticas (*bottom-up*). Assim, serão encetados caminhos que potenciem uma educação plurilingue e intercultural capaz de (co)responder aos desafios lançados pelas complexas e plurais sociedades contemporâneas em que habitamos, atendendo não só à (co)existência de línguas e culturas, mas, sobretudo, proporcionando a consciencialização de que o aumento da diversidade permite um maior reconhecimento e compreensão do *eu* enquanto sujeito plural e enquanto elo construtor de múltiplos *nós*.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2020). *Percursos da didática*. UA Editora.
- Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H. & Melo-Pfeifer, S. (2009). De la didactique de la langue à la didactique des langues: observation d'un parcours épistémologique. *Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures*, 6(1), 1–27. <https://doi.org/10.4000/rdlc.1997>
- Alstad, G. T. & Sopenan, P. (2020). Language orientations in early childhood education policy in Finland and Norway. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 7(1), 30–43. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1862951>
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, H. & Moreira, G. (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo: Princípios e sugestões de intervenção educativa*. Cadernos do LALE, Série Propostas, n.º 4. Aveiro: Universidade de Aveiro. <https://www.ua.pt/pt/cidfff/lale/page/12923>
- Andreotti, V., Stein, S., Ahenakew, C. & Hunt, D. (2015). Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, v. 4, n.º. 1, p.21-40.
- Araújo e Sá, M. H. (2013). A Intercompreensão em Didática de Línguas: modulações em torno de uma abordagem interacional. *Linguarum Arena*, 4, 79–106. <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/11992.pdf>
- Araújo e Sá, M. H. (2019). Introdução. In *Imagens das línguas em contextos de educação e formação: Itinerários da investigação* (pp. 7–11). Cadernos do LALE, Série Reflexões, n.º 9, Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/27362>
- Araújo e Sá, M. H. & Calvo del Olmo, F. (2021). Éléments pour le recensement de la curricularisation de l'intercompréhension en langues romanes à partir d'expériences menées par um groupe d'universités européennes et latino-américaines, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, pp. 1-17. <https://doi.org/10.4000/rdlc.9620>
- Araújo, J. & Turolo-Silva, A. (2014). Os modos de representação sobre a língua inglesa em fóruns online de futuros professores desta língua. *Ilha Do Desterro*, 66, 173–202. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2014n66p173>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. (L. Reto & A. Pinheiro, trad.) Edições 70.
- Bastos, M. & Araújo e Sá, M. H. (2015). Pathways to teacher education for intercultural communicative competence: teachers' perceptions. *Language Learning Journal*, 43(2), 131–147. <https://doi.org/10.1080/09571736.2013.869940>
- Bastos, M. & Araújo e Sá, M. H. (2008). Diálogos, Discursos e Práticas Curriculares em torno do Conceito de Interculturalidade. In *Actas do Colóquio Didáctica das Línguas-Culturas: Implicações didácticas da interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem das línguas- culturas estrangeiras* (pp. 257–273). <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/11812/1/CDLC%20-%20UM%202008%20-%20BASTOS%20%20HELENA%20ARA%20c3%9aJO%20E%20S%20c3%81.pdf>
- Beacco, J. C. & Coste, D. (2017). *L'éducation plurilingue et interculturelle*. Langues & didactique. Les Éditions Didier.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. Routledge.
- Bizarro, R. (2012). Língua e Cultura no ensino do PLE / PLS : reflexões e exemplos. *Lingvarvm Arena*, 3, 117–131. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10953.pdf>
- Blommaert, J., Leppänen, S. & Spotti, M. (2012). Endangering multilingualism. In *Dangerous multilingualism* (pp. 1–21). Palgrave Macmillan.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação* (1.ª ed.). Porto Editora.
- Bonacina-Pugh, F. (2020). Legitimizing multilingual practices in the classroom: the role of the 'practiced language policy.' *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(4), 434–448. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1372359>
- Briner, R. B., & Denyer, D. (2012). Systematic Review and Evidence Synthesis as a Practice and Scholarship Tool. *The Oxford Handbook of Evidence-Based Management, January*. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199763986.013.0007>
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4.ª ed.). Oxford University Press.

- Bubikova-Moan, J. (2017). Constructing the multilingual child: the case of language education policy in Norway. *Critical Discourse Studies*, 14(1), 56–72. <https://doi.org/10.1080/17405904.2016.1190389>
- Byram, M. (1991). Teaching culture and language: Towards an integrated model. In *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2002). On being 'bicultural' and 'intercultural'. In G. Alred, M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Intercultural experience and education* (pp. 50–66). Multilingual Matters LTD. <https://doi.org/10.21832/9781853596087-007>
- Byram, M. & Wagner, M. (2018). Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*, 51(1), 140–151. <https://doi.org/10.1111/flan.12319>
- Calvo del Olmo, F. & Erazo Muñoz, A. (2019). La intercomprensión como herramienta para la integración educativa en el espacio sudamericano: posibilidades, dinámicas y límites a partir de las experiencias del programa PEIF y de la UNILA. *Revista Ibero-americana de Educación*, 81(1), pp. 115-134. <https://doi.org/10.35362/rie8113524>
- Capucho, F., Silva, M. & Chenoll, A. (2018). Co-constructing meaning in international meetings – an approach to plurilingual interactions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(7), 788–804. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1474849>
- Cardoso, T., Alarcão, I. & Celorico, J. A. (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto Editora.
- Carrasco Perea, E. & De Carlo, M. (2019). ¿Cómo implementar una educación plurilingüe y evaluarla? El ejemplo de la Intercomprensión. *Lenguaje y Textos*, 50, pp. 75-85. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.12004>
- Carthy, Ú. (2019). Are languages losing their voice in the institutes of technology? *Teanga*, 26, 52–78. <https://doi.org/10.35903/teanga.v26i0.163>
- Castellotti, V. (2020). La réception - compréhension - traduction en didactologie-didactique des langues: Quelles conceptions, pour quelles orientations? *In-Pertinences*, 1, 1–16. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02055289/document>
- Castellotti, V., Coste, D. & Moore, D. (2001). Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage. In D. Moore (Ed.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (pp. 101–131). Collection Crédiff-Essais, Didier.
- Cheng, C. (2016). *A comunicação intercultural ao nível da intervenção pedagógica no ensino do português como língua estrangeira a alunos chineses na China*. Tese de Doutoramento. Universidade Nova de Lisboa. https://run.unl.pt/bitstream/10362/17075/1/TESE_CUICUI%20CHENG.pdf
- Conceição, M. P. (2020). O si mesmo como um outro: identidades em narrativas visuais de aprendizes de português como segunda língua. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 59(2), 1339–1372. <https://doi.org/10.1590/010318137296611820200609>
- Conceição, M. P. (2020). O si mesmo como um outro: Identidades em narrativas visuais de aprendizes de português como segunda língua. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 59(2), 1339–1372. <https://doi.org/10.1590/010318137296611820200609>
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática* (2nd ed.). Almedina.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Cushing, I. (2019). Prescriptivism, linguisticism and pedagogical coercion in primary school UK curriculum policy. *English Teaching*, 19(1), 35–47. <https://doi.org/10.1108/ETPC-05-2019-0063>
- Cushner, K., & Mahon. (2009). Intercultural competence in teacher education – developing the inter-cultural competence of educators and their students: creating the blueprints. In *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 304–320). Sage.
- Dack, T., Argudo, J. & Abad, M. (2020). Language and Teaching Methodology Features of CLIL in University Classrooms: A Research Synthesis. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 22(1), 40-54. <https://doi.org/10.14483/22487085.13878>

- Davidson, R. & Liu, Y. (2020). Reaching the world outside: cultural representation and perceptions of global citizenship in Japanese elementary school English textbooks. *Language, Culture and Curriculum*, 33(1), 32–49. <https://doi.org/10.1080/07908318.2018.1560460>
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10, 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Dendrinos, B. (2018). Multilingualism language policy in the eu today: A paradigm shift in language education. *Training, Language and Culture*, 2(3), 9–28. <https://doi.org/10.29366/2018tlc.2.3.1>
- Dervin, F. (2010). Assessing intercultural competence in language learning and teaching: a critical review of current efforts. In F. Dervin & E. Suomela-Salmi (Eds.), *New Approaches to Assessment in Higher Education* (pp. 155–173). Peter Lang.
- Dreef, A. & Kroon, S. (2020). From policy to practice: the illusion of Polishness in Polish immigrant community language and culture education. *Journal of Multicultural Discourses*, 15(4), 370–390. <https://doi.org/10.1080/17447143.2020.1797054>
- Duarte, J. & van der Ploeg, M. (2019). Plurilingual lecturers in English medium instruction in the Netherlands: the key to plurilingual approaches in higher education? *European Journal of Higher Education*, 9(3), 268–284. <https://doi.org/10.1080/21568235.2019.1602476>
- Dufour, M. (2018). Intercomprehension: a reflexive methodology in language education. *Éducation et sociétés plurilingues*, 44, pp. 71-84. <https://doi.org/10.4000/esp.2411>
- Erdocia, I., Nocchi, S. & Ruane, M. (2020). Language policy-making in Ireland: A preliminary study of the consultation process of Languages Connect. *Teanga*, 27, 98–127. <https://doi.org/10.35903/teanga.v27i.224>
- Fandiño Parra, Y. J. (2014). Teaching culture in Colombia Bilingüe: From theory to practice. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(1), 81. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2014.1.a07>
- Faneca, R. M., Araújo e Sá, M. H. & Melo-Pfeifer, S. (2018). Les langues et cultures d'origine vues par les enseignants au Portugal. *Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures*, 15(3), 1–19. <https://doi.org/10.4000/rdlc.3727>
- Fantini, A. E. (2014). No Language: an essential component of intercultural communicative competence. In J. Jackson (Eds.), *Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp. 263–278). Routledge.
- Fernández-Agüero, M., & Garrote, M. (2019). No es mi competencia intercultural, soy yo. *La Identidad Intercultural Del Profesorado de Lenguas Extranjeras En Formación*, 55(1), 159–182. DOI:10.5565/rev/educar.985
- Feytor Pinto, P. (2017). Educação e diversidade linguística em Portugal. *Medi@ções*, 5(1), 36–43. <http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/148>
- Flores-Palacios, F., & Oswald, S. E. S. (2019). Social representations, gender and identity: Interactions and practices in a context of vulnerability. *Papers on Social Representations*, 28(2), 31–41. <https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/516>
- Garbarino, S. & Leone, P. (2020). Innovation dans un projet de télécollaboration orale en intercompréhension: bilan et perspectives du projet IOTT. *OpenEdition Journals: Alsic*, 23(2), pp. 1-20. <https://doi.org/10.4000/alsic.4790>
- Gasiorowska, M. (2020). Foreign language education policy in Ireland: A discourse-historical analysis. *Teanga*, 27, 128–146. <https://doi.org/10.35903/teanga.v27i.221>
- Göncz, L. (2020). Should we save languages or their speakers? Decreasing linguistic and cultural diversity in heterogeneous Central-Eastern Europe: a psychological problem. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 14(4), 234–246. <https://doi.org/10.1080/15595692.2020.1734923>
- Goodwin, A. L. (2020). Globalization, Global Mindsets and Teacher Education. *Action in Teacher Education*, 42(1), 6–18. <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1700848>
- Goris, S. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Ene*, 9(2). <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>
- Grant, M. J. & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>

- Gudykunst, W. B., & Kim, Y. Y. (1984). *Communicating with Strangers: An Approach to Intercultural Communication*. Addison-Wesley.
- Guimarães, F. & Finardi, K. (2018). Interculturalidade, internacionalização e intercompreensão: qual a relação? *Ilha do Desterro*, 71(3), pp. 15-37. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2018v71n3p15>
- Gynne, A. (2019). 'English or Swedish please, no Dari!'—(trans)linguaging and language policing in upper secondary school's language introduction programme in Sweden. *Classroom Discourse*, 10(3–4), 347–368. <https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1628791>
- Hall, E. T. (1959). *The Silent Language*. Doubleday.
- Heitor Sampaio, G. H. & Rodrigues, L. (2019). PLA, ensino e cultura: reflexões sobre a formação de professores para a mediação e sensibilidade cultural. *BELT - Brazilian English Language Teaching Journal*, 10(1), 32647. <https://doi.org/10.15448/2178-3640.2019.1.32647>
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations across Nations*. Sage.
- Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., Cosma, A., Kelly, C. & Arnarsson, Á. M. (2020). *Spotlight on adolescent health and well-being: Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada - Volume 1 - Key findings*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332091/9789289055000-eng.pdf>
- Janku, M. (2017). The Teacher as cultural mediator between two languages. *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*, 1(2), 8–13. <https://cyberleninka.ru/article/n/the-teacher-as-a-cultural-mediator-between-two-languages/pdf>
- Kanaki, A. (2021). Multilingualism and social inclusion in Scotland: Language options and ligatures of the “1+2 language approach.” *Social Inclusion*, 9(1), 14–23. <https://doi.org/10.17645/SI.V9I1.3488>
- Karlsson, S. & Karlsson, T. S. (2020). Language policy as 'frozen' ideology: exploring the administrative function in Swedish higher education. *Current Issues in Language Planning*, 21(1), 67–87. <https://doi.org/10.1080/14664208.2019.1593723>
- Kearney, E. (2016). *Intercultural learning in modern language education: Expanding meaning-making potentials*. Multilingual Matters.
- Keating Marshall, K. & Bokhorst-Heng, W. D. (2018). "I wouldn't want to impose!" Intercultural mediation in French immersion. *Foreign Language Annals*, 51(2), 290–312. <https://doi.org/10.1111/flan.12340>
- Kharkhurin, A. (2022). Plurilingual Creativity: A New Framework for Research in Plurilingual and Creative Practices. In E. Piccardo, A. Germain-Rutherford & G. Lawrence (Eds.), *The Routledge Handbook of Plurilingual Language Education* (pp. 225-244). Routledge.
- Kohler, M. (2015). *Teachers as mediators in the foreign language classroom*. Multilingual Matters.
- Kozlovitseva, N. A. & Tolstova, N. N. (2019). A formação da imagem do mundo russo como aspecto da adaptação cultural de cidadãos estrangeiros no processo de ensino de língua russa. *Bakhtiniana: Revista de Estudos Do Discurso*, 14(1), 74–105. <https://doi.org/10.1590/2176-457338362>
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2012). Teaching culture and intercultural competence. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1153>
- Kramsch, C. (2017). Culture in Foreign Language Teaching [Cultura no ensino de língua estrangeira]. *Bakhtiniana*, 12(3), 134–152. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127430.pdf>
- Krimpogianni, K. (2020). Les représentations en tant que macro-conscience métalinguistique: une expérience auprès des apprenants grecs de 11-12 ans dans le cadre des approches plurielles. *Sustainable Multilingualism*, 17(1), 71–101. <https://doi.org/https://doi.org/10.2478/sm-2020-0014>
- Lallana, A. & Salamanca, P. (2020). Intercultural communicative competence in L2 Spanish: guidelines for teacher training programmes. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(2), 178–192. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1847399>
- Liddicoat, A. J. & Kohler, M. (2012). Teaching Asian languages from an intercultural perspective: Building bridges for and with students of Indonesian Chapter. In *Bridging Transcultural Divides Book*. University of Adelaide Press Stable. <https://doi.org/10.1017/UPO9781922064318.005>
- Liddicoat, A. J. & Scarino, A. (2010). Eliciting the intercultural in foreign language education. In *Testing the untestable in foreign language education* (pp. 52–73). Multilingual Matters.

- Liddicoat, A. J. & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Wiley-Blackwell.
- Liddicoat, A. J., Scarino, A., Papademetre, L. & Kohler, M. (2003). *Report on intercultural language learning*.
- Liu, S., Volčič, Z. & C. Gallois. (2011). *Introducing Intercultural Communication: Global Cultures and Contexts*. SAGE.
- Lüdi, G. (2022). Promoting Plurilingualism and Plurilingual Education: A European Perspective. In E. Piccardo, A. Germain-Rutherford & G. Lawrence (Eds.), *The Routledge Handbook of Plurilingual Language Education* (pp. 29-45). Routledge.
- Marandon, G. (2001). Empathie et compétence interculturelle. In *L'Empathie et la rencontre interculturelle* (pp. 77–118). L'Harmattan.
- Marques-Schäfer, G., Menezes, D. D. A. & Zyngier, S. (2018). Assessing intercultural competence in language teacher education. *Pandaemonium Germanicum*, 21(35), 144–169. <https://doi.org/10.11606/1982-88372135144>
- Melo-Pfeifer, S. & Araújo e Sá, M. H. (2017). A dimensão afetiva na interação plurilingue: Dinâmicas de negociação de imagens e estereótipos na interação romanófono em chat. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 111-131. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/11864>
- Melo-Pfeifer, S. & Araújo e Sá, M. H. (2018). Multilingual interaction in chat rooms: translanguaging to learn and learning to translanguaging. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(7), pp. 867-880. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1452895>
- Melo-Pfeifer, S. & Pinto, S. (2009). Évolution des images du FLE à l'université: une étude de cas au Portugal. *Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures*, 6(1), 153–171. <https://doi.org/10.4000/rdlc.2112>
- Moore, D. (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthode*. Collection Crédif-Essais, Didier.
- Nursanti, E. & Andriyanti, E. (2021). Language identities of multilingual college English learners in Indonesia. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 7(1), 316–337. <https://doi.org/10.32601/ejal.911403>
- Oliveira, A., Espain, A., Abelheira, I. & Lemos, L. (2021). Reflexão crítica sobre Análise de Discurso. In A. Costa, P., Moreira, A. & Sá, P. (Eds.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: análise de dados* (Vol. 3) (1st ed., pp. 29–44). UA Editora.
- Ozer, S. & Schwartz, S. J. (2020). Identity development in the era of globalization: globalization-based acculturation and personal identity development among Danish emerging adults. *European Journal of Developmental Psychology*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1858405>
- Pauwels, L. (2019). Exposing globalization: Visual approaches to researching global interconnectivity in the urban everyday. *International Sociology*, 34(3), 256–280. <https://doi.org/10.1177/0268580919835154>
- Paye, N. M. (2020). Le profil et les représentations des étudiants gambiens pour le cours de français langue étrangère. *Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures*, 17(2), 1–10. <https://doi.org/doi.org/10.4000/rdlc.7802>
- Pérez-Llantada, C. (2018). Bringing into focus multilingual realities: Faculty perceptions of academic languages on campus. *Lingua*, 212, 30–43. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2018.05.006>
- Pessoa, R. R., Borelli, J. D. & Silvestre, V. P. V. (2018). “Speaking properly”: Language conceptions problematized in english lessons of an undergraduate teacher education course in Brazil. *Ilha Do Desterro*, 71(3), 81–98. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2018v71n3p81>
- Piccardo, E. (2022). The Mediated Nature of Plurilingualism. In E. Piccardo, A. Germain-Rutherford & G. Lawrence (Eds.), *The Routledge Handbook of Plurilingual Language Education* (pp. 65-81). Routledge.
- Piccardo, E., Germain-Rutherford, A. & Lawrence, G. (2022). An Introduction to Plurilingualism and This Handbook. In E. Piccardo, A. Germain-Rutherford & G. Lawrence (Eds.), *The Routledge Handbook of Plurilingual Language Education* (pp. 1-15). Routledge.
- Pinto, S. & Araújo e Sá, M. H. (2015). Language learning in higher education: Portuguese student voices. *International Journal of Multilingualism*, 367–382. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1102917>
- Pishva, Y. (2019). L'enseignement du français à travers l'approche intercompréhensive dans les écoles bilingues. Analyse de l'expérience de formation des enseignants dans les Balkans. *EL.LE*, 8(1), pp. 107-119. <https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2019/01/005>

- Preece, S. & Marshall, S. (2020). Plurilingualism, teaching and learning, and Anglophone higher education: an introduction to Anglophone universities and linguistic diversity. *Language, Culture and Curriculum*, 33(2), 117–125. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1723931>
- Purkarthofer, J. & De Korne, H. (2020). Learning language regimes: Children's representations of minority language education. *Journal of Sociolinguistics*, 24(2), 165–184. <https://doi.org/10.1111/josl.12346>
- Purkarthofer, J. & De Korne, H. (2020). Learning language regimes: Children's representations of minority language education. *Journal of Sociolinguistics*, 24(2), 165–184. <https://doi.org/10.1111/josl.12346>
- Quandt, T., Frischlich, L., Boberg, S. & Schatto-Eckrodt, T. (2019). Fake news. In T. Vos & F. Hanusch (Eds.), *The International Encyclopedia of Journalism Studies* (pp. 1–7). Wiley Blackwell. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/9781118841570.iejs012>
- Raja, R. & Nagasubramani, P. C. (2018). Impact of modern technology in education, *Journal of applied and advanced research*, v. 3. DOI:10.21839/jaar.2018.v3iS1.165
- Rey Arranz, R. M. (2017). Las competencias clave del profesorado de ELE: el desarrollo de la competencia intercultural. *Serie Didáctica*, 1(February), 69–90. https://www.researchgate.net/publication/331174840_Las_competencias_clave_del_profesorado_de_ELE_el_desarrollo_de_la_competencia_intercultural
- Ridley, D. (2012). *The literature review: a step-by-step guide for students*. SAGE.
- Riseger, K. (2007). *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm*. Multilingual Matters.
- Rostekova, M. (2019). In search of an adequate educational policy for foreign language teaching in Slovakia. *XLinguae*, 12(49), 66–81. <https://doi.org/10.18355/XL.2019.12.01XL.06>
- Santos, M., Araújo e Sá, M. H. & Simões, A. R. (2012). Interculturality and intercultural education - Representations and practices of a group of educational partners. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1–21. <https://doi.org/10.17239/l1esll-2012.02.05>
- Santos, S., Simões, A. R. & Pinto, S. (2021). Representações das línguas e do Outro em comunidades escolares: Uma revisão da literatura de tipo narrativo [Manuscript accepted for publication]. V ENJIE.
- Scarino, A. (2014). Learning as reciprocal, interpretive meaning-making: A view from collaborative research into the professional learning of teachers of languages. *Modern Language Journal*, 98(1), 386–401. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12068.x>
- Schmidt, A. (2011). *Imagens das línguas e afectividade em contexto escolar. Um estudo sobre o alemão*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/7300/1/tese.pdf>
- Shohamy, E. (2007). *Language policy: hidden agendas and new approaches*. Routledge.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Edições ASA.
- Simões, A. R. (2006). *A cultura linguística em contexto escolar: Um estudo no final da escolaridade obrigatória*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/4681>
- Simões, A. R. & Senos, S. (2019). Students' representations of languages in a ten-year time gap: Are there any differences? *Indagatio Didactica*, 11(1), 13–33. <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/5557>
- Spitzberg, B. H. & Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. In D. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 2–52). SAGE.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press.
- Tight, M. (2021). Globalization and internationalization as frameworks for higher education research. *Research Papers in Education*, 36(1), 52–74. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1633560>
- Vallejo, C. & Dooly, M. (2020). Plurilingualism and translanguaging: emergent approaches and shared concerns. Introduction to the special issue. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), pp. 1–16. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1600469>
- Waddington, J. (2021). Rethinking the 'ideal native speaker' teacher in early childhood education. *Language, Culture and Curriculum*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/07908318.2021.1898630>
- Wood, C., Wofford, M. C. & Hassinger, A. (2018). Acknowledging Challenges and Embracing Innovative Instructional Practices in Response to Cultural and Linguistic Diversity. *SAGE Open*, 8(2), 1–13. <https://doi.org/10.1177/2158244018771110>
- Yin, R. (2015). *Qualitative Research from Start to Finish*. Guilford Press.

Young, A. S. (2017). "Non, moi je lui dis pas en turc, ou en portugais, ou en, j'sais pas moi en arabe": Exploring teacher ideologies in multilingual/cultural preschool contexts in France. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10(2), 11–24. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.729>

Documentos referidos

- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe. <https://doi.org/10.3917/europ.beac.2016.02>
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/16802fc1c3>
- Candelier, M. (2009). L'éveil aux langues – une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire. UNESCO. <https://www.semanticscholar.org/paper/L%27%C3%A9veil-aux-langues-une-proposition-originale-pour-Candelier/12ead5aec2da30f73607605cd0cde7b466687965>
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., Pietro, J., Lörinez, I., Meissner, F., Schröder-Sura, A., Noguerol, A. & Molinié, M. (2010). *Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. Council of Europe. <https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-version3-EN-28062010.pdf>
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cam. <https://doi.org/10.1142/S0219498810003951>
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment (Companion Volume)*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4%0A>
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Social Representations of Languages and Teaching: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe from Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Council of Europe.
- Farkas, L. & Gergely, D. (2020). *Racial discrimination in education and EU equality law*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/a9ac3183-634c-11ea-b735-01aa75ed71a1/language-en>
- Huber, J. (2012). *Intercultural competence for all: preparation for living in a heterogeneous world*. Conselho da Europa. <https://rm.coe.int/intercultural-competence-for-all/16808ce20c>
- Huber, J., & Reynolds, C. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Council of Europe.
- Leo, J. (2010). *Education for Intercultural Understanding – Reorienting Teacher Education to Address Sustainable Development: Guidelines and Tools*. UNESCO. <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/Education%20for%20intercultural%20understanding.pdf>
- TNS (2012). *Europeans and their Languages. Special Eurobarometer 386*. Comissão Europeia. https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf
- UNESCO (2017). *Education for sustainable development goals: learning objectives*. UNESCO. <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>



Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito dos projetos UIDB/00194/2020 e UIDP/00194/2020