



Universidade de Aveiro
2022

**Ana Margarida Rocha
Cardoso Nunes da
Costa**

**A diversidade da língua inglesa – o ponto de partida
para o desenvolvimento da competência plurilingue**



Universidade de Aveiro
2022

**Ana Margarida Rocha
Cardoso Nunes da
Costa**

A diversidade da língua inglesa – o ponto de partida para o desenvolvimento da competência plurilingue

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação (Percurso Didática e Desenvolvimento Curricular), realizada sob a orientação científica da Doutora Gillian Grace Owen Moreira, Professora Auxiliar no Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro, e coorientação da Doutora Ana Sofia Reis de Castro e Pinho, Professora Auxiliar no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.



Apoio financeiro do QREN – POPH – Tipologia 4.1. – Formação Avançada, participado pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do MCTES.

Apoio financeiro da Fundação para a Ciência e Tecnologia e do Fundo Social Europeu no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio. SFRH/BD/61480/2009.

Às “minhas pessoas”, aquelas que me acrescentam.

o júri

presidente

Prof. Doutor José Luis Guimarães Oliveira
professor catedrático da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira
professora catedrática da Universidade do Minho

Prof. Doutor Luís Sérgio Pinto Guerra
professor auxiliar da Universidade de Évora

Prof. Doutora Gillian Grace Owen Moreira
professora auxiliar da Universidade de Aveiro (orientadora)

Prof. Doutora Ana Raquel Gomes São Marcos Simões
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Elisabete Rosário Mendes Silva
professora adjunta do Instituto Politécnico de Bragança

agradecimentos

Chegada a este momento, tão desejado, é altura de agradecer a todos aqueles que, de diferentes formas, me apoiaram, acompanharam o meu percurso até aqui e sonharam comigo.

Às minhas Orientadoras, Gillian Moreira e Ana Sofia Pinho. Por me terem ensinado a 'pensar ciência' e a olhar para a investigação sob múltiplas perspetivas. Por terem acompanhado este trabalho de forma exímia e rigorosa. Por me terem ajudado a crescer enquanto investigadora, estimulando o meu espírito crítico e provocando a minha capacidade de reflexão. Pelo apoio constante e pelo carinho demonstrado ao longo de todo este processo, e, particularmente, nos momentos mais difíceis. Pela confiança que sempre depositaram em mim, e nas minhas capacidades, mesmo quando eu não acreditava. Por terem sempre acreditado que chegaríamos a este momento. Às duas, a minha sincera gratidão!

À Fundação para a Ciência e Tecnologia, que possibilitou a realização deste trabalho.

À Universidade de Aveiro, a minha primeira 'casa' em Aveiro, que me acolheu, uma vez mais, nesta jornada investigativa, facultando-me todas as condições necessárias para a sua concretização.

Ao Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro e ao Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), pelo acolhimento institucional, pelo apoio ao meu desenvolvimento profissional enquanto investigadora e pelos momentos de partilha e de construção de conhecimento que me proporcionaram.

À professora e aos alunos que participaram neste estudo, pela sua generosidade, disponibilidade e colaboração.

Ao Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LALE), pelo sentimento de pertença, como se de uma verdadeira família se tratasse. Pelos muitos momentos de discussão e partilha de ideias e pelas oportunidades de crescimento pessoal e profissional que me deu. Pelos muitos (ainda mais) momentos de cumplicidade, de risadas e de convívio. Pelas amizades que colocou no meu caminho.

Às 'amigas de sempre e para sempre'. À Ângela, a minha irmã do coração, por ser o meu lar e o meu porto de abrigo, a minha confidente, a minha cúmplice. Pelas nossas conversas intermináveis. Por estar sempre lá. Por me escutar, a qualquer hora do dia e da noite. Pelos olhares e sorrisos em silêncio. Pelos conselhos. Pelas risadas. Pelo apoio e motivação constantes. Pela amizade verdadeira e incondicional.

agradecimentos (cont.)

À Cláudia (a minha “Miu”), a amiga que a vida universitária me deu. Por ter crescido comigo (e continuarmos a crescer). Por ser um exemplo de garra, coragem e determinação que me ensinou a procurar a melhor versão de mim. Por me obrigar a “ir à luta”. Pelos desabaços e choros partilhados. Pelas risadas, muitas, que temos dado ao longo destes anos. Por acreditar em mim. À Ritinha, a minha colega da ‘escolinha’ que se tornou uma amiga para a vida. A melhor companheira de viagem de sempre! Pelos momentos de partilha de dificuldades e de conquistas nesta jornada investigativa. Pela calma e descontração com que ajudou, tantas vezes, a acalmar a minha ansiedade. Pela forma leve, divertida e (aparentemente) despreocupada com que me ensinou a ver a vida. Pelo seu espírito altruísta e comprometido com o bem comum, verdadeiramente inspirador. Pelo apoio e incentivo constantes, mesmo à distância. Pelas memórias que construímos juntas (de que eu a vou lembrando). À Silvinha, a pessoa mais “cuidadora” que conheço. Pela preocupação, atenção, carinho e apoio incondicionais. Pela partilha de tristezas, angústias, preocupações e, sobretudo, muitas alegrias. Pelos conselhos e pelas palavras amigas, sempre no momento certo. Pelos cartões personalizados que animaram muitos dos meus dias ao longo dos últimos anos. Pelo olhar bondoso e profundamente enternecedor com que acalmou tantas vezes o meu coração.

Às amigas mais recentes – a Marta, a Nádia e a Vanessa – pela partilha de momentos únicos, que me acrescentaram ‘vida’ para além da tese.

Ao Charles, pela compreensão, apoio, motivação e incentivo constantes ao longo deste processo.

Ao meu irmão, por, mesmo não expressando muito os seus sentimentos, estar sempre lá para mim. Pela paciência, pelo apoio e pelas conversas desconcertantes. Por se ter tornado, nos últimos tempos, um verdadeiro companheiro de vida.

Aos meus pais, por serem os pilares da minha vida. Por nunca me faltarem. Por nunca terem desistido de mim.

A todos, o meu profundo e sincero “Obrigada”!

palavras-chave

competência intercultural, competência plurilingue, diversidade intralinguística e cultural, educação plurilingue, ensino e aprendizagem da língua inglesa

resumo

Reconhecendo a pertinência e a urgência investigativas das temáticas relacionadas com as políticas linguísticas educativas que o Conselho da Europa (e não só) tem promovido, valorizamos o plurilinguismo, a diversidade linguística e cultural e o diálogo intercultural como elementos essenciais à cidadania democrática e à coesão social nas sociedades do século XXI (cf. Beacco & Byram, 2003). Neste contexto, atribui-se particular importância ao desenvolvimento dos repertórios linguístico-comunicativos dos sujeitos, bem como à promoção das suas competências plurilingue e intercultural (cf. Andrade et al., 2003; Beacco & Byram, 2003, 2007; Byram, 1997), que integram os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que devem nortear a interação e a convivência com o Outro. A educação é, assim, desafiada a contribuir, colocando-se em destaque as mais-valias do ensino e aprendizagem de línguas para a concretização destes objetivos.

Nesse sentido, e tomando a língua inglesa como foco do nosso estudo - devido ao seu estatuto de língua internacional, à posição privilegiada que lhe é amplamente reconhecida no contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, em Portugal e um pouco por todo o mundo, e ao facto de ser, em si mesma, uma língua plural e diversa - concebemos um projeto de investigação que visa compreender a relação entre o ensino e aprendizagem desta língua em particular, recorrendo a uma abordagem didática baseada na diversidade intralinguística e cultural que a caracteriza (cf. Kachru, 1995; Schneider, 2011), e o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos alunos.

Para o efeito, e situando a nossa investigação, de natureza qualitativa, no paradigma interpretativo, desenvolvemos um estudo de caso, com características de investigação-ação. Este estudo organizou-se em duas fases: numa primeira fase, realizámos uma análise do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (Ministério da Educação, 2001) e do Programa e Organização Curricular do Inglês para o 3.º CEB (Ministério da Educação, 1997), documentos que, à data, orientavam o ensino da língua inglesa no 9.º ano de escolaridade, o ano escolhido para a intervenção. Pretendíamos, com esta análise, contextualizar o plano de intervenção didática que viríamos a desenvolver na fase seguinte, identificando o modo como os conceitos basilares do projeto – as competências plurilingue e intercultural e a diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa – são aí apresentados. Na segunda fase, procedemos à construção de um plano de intervenção didática e à sua dinamização numa turma do 9.º ano de escolaridade, de uma escola do concelho de Aveiro, na disciplina de Inglês.

**resumo
(cont.)**

Este plano consubstanciou-se num conjunto de módulos pedagógico-didáticos que, tendo sido planificados em total articulação com as orientações programáticas e demais planificações para este nível de ensino, foram operacionalizados num total de 16 sessões, ao longo de um ano letivo. As atividades desenvolvidas promoveram o contacto dos alunos com diferentes variedades da língua inglesa (Englishes), sob diferentes formas.

Os dados recolhidos durante a implementação deste plano – por meio de gravações áudio e vídeo, da observação participante e de um Portfolio de Turma – foram tratados e analisados segundo os procedimentos da análise de conteúdo, tendo sido definidas três macro categorias de análise que representam as dimensões comuns aos modelos conceptuais das competências plurilingue e intercultural: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes.

A análise e discussão dos resultados colocou em evidência indícios de que a abordagem didática adotada neste estudo pode, de facto, constituir-se como um ponto de partida para o desenvolvimento destas competências, ao ter proporcionado: i) a expansão e o enriquecimento do conhecimento dos alunos sobre “o mundo das línguas e culturas” e “o mundo da língua inglesa”; ii) o desenvolvimento de capacidades variadas, nomeadamente de natureza metalinguística e metacomunicativa; iii) a tomada de consciência para a importância das línguas e culturas; e iv) a adoção de atitudes de respeito e curiosidade face a variedades da língua inglesa e/ou a outras línguas e culturas, ainda que não tenha sido possível desconstruir algumas das imagens estereotipadas que os alunos revelaram.

Face aos resultados e às conclusões obtidas, acreditamos que o nosso estudo terá contribuído para o reconhecimento de que o ensino e aprendizagem da língua inglesa, muitas vezes visto como uma ameaça à preservação da diversidade linguística e cultural, pode, na verdade, incorporar em si essa mesma diversidade. Com efeito, uma abordagem à língua inglesa que englobe a sua diversidade intralinguística e cultural, valorizando as vozes distintas que se expressam através dela, e explore questões globais, pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos jovens.

keywords

intercultural competence, plurilingual competence, intra-linguistic and cultural diversity of the English language, plurilingual education, English language teaching and learning

abstract

Acknowledging the interest and urgency of research into topics related to the language education policies promoted by the Council of Europe (among other institutions), we value plurilingualism, linguistic and cultural diversity and intercultural dialogue as essential elements of democratic citizenship and social cohesion in 21st century societies (cf. Beacco & Byram, 2003). In this context, the development of individuals' linguistic and communicative repertoires and the promotion of their plurilingual and intercultural competences (cf. Andrade et al., 2003; Beacco & Byram, 2003, 2007; Byram, 1997) are given particular recognition, as they combine the knowledge, skills and attitudes which should guide interaction and coexistence with others. Education is therefore challenged to contribute to the accomplishment of these goals, with the advantages of language teaching and learning given particular emphasis. Against this background, we took the English language as the focus of our study – due to its status as an international language, the privileged position it holds in the context of foreign language teaching and learning in Portugal, and in most parts of the world, and for being, in itself, a plural and diverse language – and we designed a research project that aims to understand the relationship between the teaching and learning of this language, by adopting a didactic approach based on its internal linguistic and cultural diversity (cf. Kachru, 1995; Schneider, 2011), and the development of students' plurilingual and intercultural competences.

In order to achieve this goal, and situating our research within a qualitative and interpretative paradigm, we developed a case study, with some features of action research. This study was organised in two phases: in the first phase, we analysed two official documents which, at the time, regulated and guided the teaching of the English language in the 9th grade, the year we had chosen for our didactic intervention – the national curriculum and the English language syllabus. In this way, we intended to contextualise the didactic intervention plan we would develop in the following phase by identifying the way the concepts of plurilingual competence, intercultural competence and intra-linguistic and cultural diversity of the English language are presented in these documents.

In the second phase, we created a didactic intervention plan and we implemented it in a 9th grade class, in a school in Aveiro, Portugal, in the English subject. This plan was composed of a set of didactic modules, which were designed in articulation with the syllabus and other curricular guidelines for that grade, and were carried out in a total of 16 sessions, throughout a school year. The plan's activities promoted the students' contact with different varieties of the English language (Englishes), in different ways.

**abstract
(cont.)**

The data collected during the implementation of this intervention plan - by means of audio and video recordings, participant observation and a Class Portfolio - were processed and analysed according to the procedures of content analysis. Three main categories of analysis were defined, which represent the shared dimensions of the conceptual models of plurilingual and intercultural competences: Knowledge, Skills and Attitudes.

The analysis and discussion of the results provided indications that the didactic approach adopted in this study can, in fact, be a starting point for the development of the aforementioned competences, because it enabled: i) the expansion and enrichment of the students' knowledge about "the world of languages and cultures" and "the world of the English language"; ii) the development of a variety of skills, namely skills of a metalinguistic and metacommunicative nature; iii) awareness to the importance of languages and cultures; and iv) the adoption of attitudes of respect and curiosity towards other varieties of English and/or other languages and cultures, even though it was not possible to deconstruct some of the stereotypical images that the students revealed.

Considering the results and the conclusions we have drawn, we believe that our study can contribute to the acknowledgment that the teaching and learning of the English language, which is often considered a threat to the preservation of linguistic and cultural diversity, can, indeed, incorporate that diversity. In fact, a didactic approach to the English language which includes its intra-linguistic and cultural diversity, by valuing the different voices that are expressed through this language, and explores global issues, can play an important role in the development of plurilingual and intercultural competences of young people.

Índice geral

Índice de Quadros	xiv
Índice de Figuras	xv
Lista de Abreviaturas.....	xvi
Lista de Anexos [suporte digital]	xvii
Introdução geral	1
Capítulo 1 - Educação em línguas: discursos e reptos a partir do conceito de plurilinguismo ..	10
Introdução.....	11
PARTE I: mapeando conceitos e discursos	14
1.1. A diversidade de línguas e culturas: contexto para criação de pontes.....	14
1.2. A educação em línguas no século XXI	19
1.3. Educação plurilingue e intercultural: conceptualização, objetivos e competências	26
1.3.1. A competência plurilingue.....	38
1.3.2. A competência intercultural	43
1.3.3. O falante plurilingue e intercultural	47
PARTE II: reptos de uma educação plurilingue e intercultural em contexto escolar.....	51
2.1. Processos, estratégias e opções curriculares	51
2.2. Abordagens pedagógico-didáticas: as abordagens plurais	65
2.3. Desafios, obstáculos e/ou limitações	73
Síntese	85
Capítulo 2 - A língua inglesa no mundo e o mundo na língua inglesa: contributos e desafios no quadro da educação plurilingue e intercultural.....	87
Introdução.....	88
PARTE I: a língua inglesa - das origens em território britânico à sua consolidação enquanto língua de comunicação global.....	92
1.1. Um olhar retrospectivo sobre a história da língua inglesa	92
1.2. Papéis e funções da língua inglesa	105
1.3. EIL, ELF e WE: breve reflexão terminológica	110
1.3.1. EIL – English as an International Language.....	110
1.3.2. ELF – English as a Lingua Franca	113

1.3.3. WE – World Englishes	119
PARTE II: English ou Englishes? – caracterização da diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa	122
2.1. Variação, contacto e mudança	122
2.2. Inglês: língua plural, diversa e heterogénea	125
PARTE III: o ensino e aprendizagem da língua inglesa na e para a diversidade	144
3.1. A diversidade da língua inglesa na sala de aula	144
3.2. Interpretações e contributos da diversidade da língua inglesa no quadro da educação plurilingue e intercultural	154
Síntese.....	165
Capítulo 3 - O estudo empírico: enquadramento e desenho metodológicos	168
Introdução	169
PARTE I: o projeto de investigação	171
1.1. Conceção e estrutura	171
1.2. Enquadramento epistemológico e desenho metodológico.....	174
1.2.1 Paradigma de investigação.....	174
1.2.2 Investigação de cariz qualitativo	176
1.2.3 Posicionamento metodológico: o estudo de caso	177
PARTE II: o estudo empírico.....	183
2.1. O contexto de intervenção: do nível macro ao nível micro.....	183
2.1.1. Nível macro: os documentos de política curricular – uma análise contextualizadora ...	183
2.1.2. Nível meso: a escola e o seu projeto educativo.....	197
2.1.3 Nível micro: a turma e a docente de Inglês	198
2.1.4 Os primeiros contactos	211
2.2. O plano de intervenção didática	213
2.2.1. Objetivos e princípios orientadores.....	214
2.2.2. Os módulos pedagógico-didáticos	221
2.3. Os instrumentos e técnicas de recolha de dados e o corpus de análise	235
2.3.1 O inquérito por entrevista.....	235
2.3.2 As biografias linguísticas.....	237
2.3.3 Observação e gravações.....	239
2.3.4 Portfolio.....	240
2.3.5 O corpus de análise	242

PARTE III: metodologia de análise.....	243
Síntese	249
Capítulo 4 - Análise dos dados e discussão dos resultados.....	250
Introdução.....	251
PARTE I: <i>a journey through the linguistic and cultural diversity of the English language</i> - análise dos dados em busca de indícios de desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural.....	253
1.1. Conhecimentos.....	253
1.2. Capacidades.....	265
1.3. Atitudes	280
PARTE II: <i>a journey through the linguistic and cultural diversity of the English language</i> - discussão dos resultados.....	289
Síntese	306
Considerações finais	308
Referências bibliográficas	324
Anexos	355

Índice de Quadros

Quadro 1 – Modelos de descrição e classificação das variedades da língua inglesa	133
Quadro 2 – As fases de desenvolvimento do projeto de investigação.....	172
Quadro 3 – Objetivos e questões de análise dos documentos reguladores	187
Quadro 4 – Competências plurilingue e intercultural: evidências	191
Quadro 5 – Diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa: evidências.....	194
Quadro 6 – Síntese das respostas da docente de Inglês na entrevista	210
Quadro 7 – O plano de intervenção didática.....	220
Quadro 8 – O corpus de análise.....	242
Quadro 9 – Definição das categorias de análise	246
Quadro 10 – <i>Conhecimentos</i> : subcategorias de análise	254
Quadro 11 – <i>Capacidades</i> : subcategorias de análise	266
Quadro 12 – <i>Atitudes</i> : subcategorias de análise	281
Quadro 13 – Tipologia das tarefas/atividades de ensino e aprendizagem	301

Índice de Figuras

Figura 1 – Modelo de competência intercultural	45
Figura 2 – Resultados “Languages I can use and understand”	201
Figura 3 – Resultados “Languages I don’t speak but understand”	202
Figura 4 – Resultados “Languages I don’t speak, don’t understand but have heard of”	203
Figura 5 – Resultados “What language(s) would you like to learn in the future?”	203
Figura 6 - Esquema-síntese do modelo de análise.....	247

Lista de Abreviaturas

DL – Didática de Línguas

EIL – English as an International Language

ELF – English as a Lingua Franca

LA – Language Awareness

LE – Língua estrangeira

LM – Língua materna

L1 – Língua um / Primeira língua

L2 – Língua dois / Segunda língua

SDL – Sensibilização à Diversidade Linguística

UE – União Europeia

UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

WE – World Englishes

Lista de Anexos [suporte digital]

ANEXOS A - Constituição do contexto de intervenção

- A – 1** Guião de entrevista à professora de Inglês da turma
- A – 2** Transcrição da entrevista à professora de Inglês da turma
- A – 3** Projeto Curricular de Turma
- A – 4** Planificação Anual de Inglês (da escola)
- A – 5** Carta à Direção da Escola
- A – 6** Folheto de apresentação do projeto para os Encarregados de Educação

ANEXOS B - Os módulos do plano de intervenção didática

- B – 1** Módulo 1 “Presenting the project”
 - B1.1. Planificação_módulo 1
 - B1.2. PowerPoint_módulo 1
 - B1.3. Ficha_módulo 1

- B – 2** Módulo 2 “My language biography”
 - B2.1. Planificação_módulo 2
 - B2.2. Textos_módulo 2
 - B2.3. Ficha_tabela_módulo 2
 - B2.4. PowerPoint_módulo 2
 - B2.5. Ficha_biografias linguísticas_módulo 2

- B – 3** Módulo 3 “Christmas in English-speaking countries”
 - B3.1. Planificação_módulo 3
 - B3.2. PowerPoint_módulo 3
 - B3.3. Ficha_*Game* “*Christmas in English-speaking countries*”_módulo 3

- B – 4** Módulo 4 “Addictions”
 - B4.1. Planificação_módulo 4
 - B4.2. PowerPoint_*Drinking*_módulo 4

- B4.3. Ficha *_Drinking New Zealand_* módulo 4
- B4.4. PowerPoint *_Smoking India_* módulo 4
- B4.5. Ficha *_Smoking India_* módulo 4
- B4.6. PowerPoint *_Game “Who wants to be a smart student?”_* módulo 4
- B4.7. PowerPoint *_Drugs Jamaica_* módulo 4
- B4.8. Ficha *_Drugs Jamaica_* módulo 4
- B4.9. Ficha *_Think back_* módulo 4

B – 5 Módulo 5 “Languages and job opportunities”

- B5.1. Planificação_módulo 5
- B5.2. Textos *_job ads_* módulo 5
- B5.3. PowerPoint I_módulo 5
- B5.4. Ficha *_Career options_* módulo 5
- B5.5. Ficha *_Cartoon & Video_* módulo 5
- B5.6. Ficha *_Why learn languages_* módulo 5
- B5.7. PowerPoint II_módulo 5
- B5.8. Ficha *_Think & Write_* módulo 5
- B5.9. PowerPoint III_módulo 5
- B5.10. Guião *_interview cards_* módulo 5
- B5.11. Ficha *_The Encounter_* módulo 5

B – 6 Aula de balanço

- B6.1. Planificação_aula de balanço
- B6.2. PowerPoint_aula de balanço

B – 7 Lista de hiperligações para os vídeos utilizados

ANEXOS C - O corpus de análise

C – 1 Transcrições das sessões do plano de intervenção didática

- C1.1. Transcrição módulo 2_sessão 1
- C1.2. Transcrição módulo 2_sessão 2
- C1.3. Transcrição módulo 3
- C1.4. Transcrição módulo 4_sessão 1

- C1.5. Transcrição módulo 4_sessão 2.1.
- C1.6. Transcrição módulo 4_sessão 2.2.
- C1.7. Transcrição módulo 4_sessão 2.3.
- C1.8. Transcrição módulo 4_sessão 3
- C1.9. Transcrição módulo 5_sessão 1
- C1.10. Transcrição módulo 5_sessão 2
- C1.11. Transcrição módulo 5_sessão 3
- C1.12. Transcrição módulo 5_sessão 4
- C1.13. Transcrição módulo 5_sessão 5
- C1.14. Transcrição_aula de balanço

C – 2 Lista das convenções utilizadas nas transcrições

C – 3 *Portfolio de Turma*

- C3.1. Biografias linguísticas_módulo 2
- C3.2. Respostas_Ficha_tabela_módulo 2
- C3.3. Respostas_Ficha_Game “Christmas in English-speaking countries”_módulo 3
- C3.4. Respostas_Ficha_Drinking New Zealand_módulo 4
- C3.5. Respostas_Ficha_Smoking India_módulo 4
- C3.6. Respostas_Ficha_Drugs Jamaica_módulo 4
- C3.7. Respostas_Ficha_Think back_módulo 4
- C3.8. Trabalhos de pesquisa realizados pelos alunos_módulo 4
- C3.9. Respostas_Ficha_job ads_módulo 5
- C3.10. Respostas_Ficha_Why learn languages_módulo 5
- C3.11. Respostas_Ficha_Career options_módulo 5
- C3.12. Respostas_Ficha_Cartoon & Video_módulo 5
- C3.13. Reflexão escrita “Is English enough?”_módulo 5
- C3.14. Respostas_Ficha_Think & Write_módulo 5
- C3.15. Respostas_Ficha_The Encounter_módulo 5
- C3.16. Respostas_Teste 3º Período
- C3.17. Separadores

ANEXOS D - Análise dos dados

D – 1 Tabelas com a distribuição das unidades de registo

- D1.1. Tabela_distribuição unidades por módulo_categoria *Conhecimentos*
- D1.2. Tabela_distribuição unidades por módulo_categoria *Capacidades*
- D1.3. Tabela_distribuição unidades por módulo_categoria *Atitudes*
- D1.4. Tabela síntese: categorias, subcategorias e unidades de registo

D – 2 Tabela_Tipologia das atividades_módulo_unidades de registo

Introdução geral

Breve contextualização

“temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (Sousa Santos, 2003, p. 56)

Todos nós já ouvimos a expressão “Todos diferentes, todos iguais”, muitas vezes utilizada como bandeira de causas sociais que lutam pela igualdade de direitos nas sociedades democráticas em que vivemos. Igualdade (legal e moral) de direitos e deveres, sim. Mas, tal como alerta Boaventura de Sousa Santos (2003) na citação em epígrafe, a igualdade enquanto agente de homogeneização, de neutralização de diferenças, não. São as diferenças que nos individualizam, que nos tornam únicos, que determinam o nosso carácter e a nossa identidade.

E não apenas a nível individual. As diferenças (culturais, linguísticas, religiosas, sociais, económicas e políticas) são intrínsecas à própria vivência entre seres humanos, ou, como refere Hernes (2003), “[d]iversity is as natural in human society as variety is in nature” (p. 65). No entanto, no caso da diversidade humana,

[h]uman beings are ever suspicious of ‘others’ who appear to be different from them. History of human civilization is nothing but an account of how each ethnic or cultural group has attempted to dominate or subjugate the ‘other’ groups because they are different (*ibidem*).

Ao contrário do que se poderia pensar, esta suspeição e dificuldade em aceitar ‘o que é diferente’ não foram ultrapassadas com os fenómenos da globalização, da mobilidade e/ou dos avanços tecnológicos que ‘fizeram do longe perto’ e aproximaram, fisicamente, pessoas e lugares anteriormente distantes. Antes, parece ter-se agudizado em virtude da competitividade, ambição e confronto constantes com a diferença, decorrentes desses mesmos fenómenos.

Nesse sentido, é urgente intervir para harmonizar, equilibrar e pacificar as relações entre os indivíduos que habitam as sociedades do século XXI, sensibilizando-os para a diversidade e

criando condições propícias ao desenvolvimento de capacidades variadas e de atitudes positivas que lhes permitam lidar e interagir com o Outro:

[t]he ability to understand one another across and beyond all types of cultural barriers is a fundamental prerequisite for making our diverse democratic societies work. As current events continue to show, there is an urgent need for a concerted effort to develop the necessary attitudes, skills and knowledge (...) so that future generations may be equipped to participate in an increasingly global and complex environment (Huber & Reynolds, 2014, p. 7).

Neste contexto, assumimos que a educação, particularmente a educação em línguas, alicerçada no ideal do plurilinguismo (enquanto valor e competência – cf. Beacco & Byram, 2003, 2007) e reconhecendo o papel vital que as línguas desempenham enquanto importantes instrumentos de comunicação/interação, ‘agentes’ de socialização e meios de expressão identitária, deve comprometer-se com esta missão.

As línguas, e em especial as línguas estrangeiras, e o seu ensino e aprendizagem, são, assim, fortemente valorizados, seja por razões de carácter mais utilitário, ao permitirem a participação ativa na vida (social, cultural, económica e política) do mundo atual (Moreira, 2007a), seja por motivações que se prendem com a preservação da diversidade linguística e cultural, a garantia do diálogo intercultural e o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural (cf. Byram, 1997; Cavalli, Coste, Crisan & van de Ven, 2009) dos sujeitos. Nas palavras de Honna (2012), “[t]he complexity of globalisation has led us to recognise the importance of our increased competencies in various kinds of languages and the importance of our expanded knowledge about various aspects of language, culture, and communication” (p. 248).

De entre as várias línguas presentes nos sistemas educativos um pouco por todo o mundo, há uma em particular que se destaca, pelo seu ‘valor de mercado’, pelo seu prestígio enquanto língua de comunicação internacional e pela posição privilegiada que ocupa, precisamente, no panorama do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: a língua inglesa. Se, para alguns, estes atributos fazem dela um obstáculo, uma ameaça à pluralidade de línguas e culturas, para outros, nos quais nos incluímos, pelo contrário, estes mesmos atributos justificam a operacionalização desta língua ao serviço de uma educação plurilingue e intercultural. Com efeito, “since students spend so much time learning English in formal educational settings, this context

should be used as an opportunity to foster engagement with diversity and intercultural dialogue” (Pinho & Moreira, 2012, p. 3).

É neste cenário que situamos o trabalho de investigação que aqui apresentamos, no qual pretendemos compreender, e construir conhecimento sobre, o contributo de uma abordagem didática plural (cf. Candelier, 2000, 2003, 2008), com enfoque na diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa, para o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos alunos. Acreditamos, portanto, que a integração da diversidade interna desta língua nas práticas de ensino e aprendizagem da mesma em sala de aula constitui um elemento potenciador do plurilinguismo e da interculturalidade dos aprendentes, ao criar oportunidades, espaços e momentos de contacto com, experimentação, construção de conhecimento e reflexão sobre diferentes povos, identidades, histórias, culturas, línguas, variedades e/ou falantes que se expressam em língua inglesa e que, através dela, interagem com outras línguas e outras culturas.

O presente estudo, enquadrado pelos princípios e objetivos de uma Didática do Plurilinguismo, coloca em destaque uma característica, que é, aliás, comum a todas as línguas – a pluralidade, a variação -, para a explorar no sentido da construção de abordagens pedagógico-didáticas mais abertas e integradoras da diversidade. Aqui reside, no nosso entender, o caráter inovador e pertinente da investigação que nos propusemos desenvolver, na medida em que são escassos os trabalhos de investigação que encontramos na literatura da especialidade que analisam a diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa no âmbito de uma educação plurilingue e intercultural. Esta foi, na verdade, uma das motivações que estiveram na origem deste trabalho, como explicitaremos em seguida.

Génese do estudo

A escolha da temática e do objeto de estudo do presente trabalho de investigação resultou da combinação de motivações internas, inerentes aos interesses e preocupações da investigadora, e motivações externas, relacionadas com os desafios que se colocam à educação em línguas no momento atual.

No que diz respeito às primeiras, teremos que recuar um pouco no tempo e confessar o interesse da investigadora pela língua inglesa, e pelo seu ensino e aprendizagem, desde cedo, o que a levou a decidir, com apenas 11 anos de idade, tornar-se professora desta língua. Durante o percurso da formação inicial, foi confrontada com muitos dos desafios que se colocam à educação em línguas e, tendo pesquisado e refletido sobre os mesmos, as questões relacionadas com i) o

ensino e aprendizagem da língua inglesa enquanto língua internacional, ii) a importância da diversidade linguística e cultural e da aprendizagem de línguas de uma maneira geral, e iii) a promoção do plurilinguismo dos cidadãos, transformaram-se em foco de curiosidade e de inquietação por parte da investigadora. Assim, a recém-licenciada professora de Português e Inglês, comprometida com o ideal da educação enquanto motor de mudança para um mundo melhor, sentiu-se impelida a contribuir, por meio da investigação, para encontrar respostas, ou, pelo menos, espaços e possibilidades de debate e de reflexão, para esses desafios.

Relativamente às motivações externas, estas derivam das próprias tendências e preocupações investigativas na área da Didática de Línguas e dizem respeito, sobretudo, às recomendações e políticas linguísticas de instituições como o Conselho da Europa a propósito da preservação da diversidade linguística e cultural e do desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos sujeitos, consideradas essenciais ao diálogo intercultural e à (con)vivência nas sociedades multilingues do século XXI (cf. Beacco, 2005; Beacco & Byram, 2003/2007; Byram, 1997/2000; Cavalli, Coste, Crisan & van de Ven, 2009; Coste, Moore & Zarate, 1997/2009). Por outro lado, a aparente ausência de estudos que explorem a relação entre o ensino e aprendizagem da língua inglesa, tantas vezes vista como o inimigo número um da diversidade linguística e cultural, e a promoção destas competências, como referimos anteriormente, também serviu de incentivo à conceção e implementação deste projeto de investigação.

Justificamos, desta forma, a seleção da educação plurilingue e intercultural e do ensino e aprendizagem da língua inglesa, considerando a sua diversidade interna, como as grandes linhas temáticas que enformam o nosso projeto de investigação.

Refira-se, ainda, que este projeto foi desenvolvido no contexto do LALE – *Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras*, estrutura de investigação, formação e intervenção do CIDTFF (Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores¹), na Universidade de Aveiro, onde a investigadora teve a oportunidade de contactar com vários investigadores e participar em diversos projetos e eventos na área da Didática de Línguas, o que se, por um lado, acentuou o seu interesse pelas temáticas já apresentadas, por outro lado, também contribuiu para consolidar a construção de conhecimento acerca das mesmas.

Movidos por estas motivações, desenvolvemos um estudo empírico que incide sobre a criação e conceção de um plano de intervenção didática, numa turma do 9.º ano de escolaridade, baseado na diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa, com vista a:

¹ <https://www.ua.pt/pt/cidtff>

- i) compreender o contributo de uma abordagem didática baseada na diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa para o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos alunos;
- ii) contribuir para a enunciação de estratégias e práticas de abordagem da língua inglesa promotoras de uma educação plurilingue e intercultural.

A estes dois, principais, objetivos de investigação, que se refinaram e particularizaram em outros mais específicos de que daremos conta numa outra secção do presente texto, aliaram-se as seguintes questões que, ao suscitarem a dúvida e a inquietação, primeiro, e nortearem o trabalho a desenvolver, a reflexão constante sobre o mesmo e o nosso olhar sobre os dados recolhidos, posteriormente, nos ajudaram a construir conhecimento sobre a implementação de uma educação plurilingue e intercultural, por um lado, e a consolidar e enriquecer conhecimento sobre as potencialidades educativas da língua inglesa, por outro lado:

- i) Como é que o ensino de uma língua pode concorrer para o desenvolvimento de cada uma das dimensões das competências plurilingue e intercultural?
- ii) Qual o contributo de uma abordagem didática baseada na diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa para o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos alunos?
- iii) De que forma é que uma abordagem plural como a adotada neste projeto prepara/forma os alunos para serem mais capazes de participar em situações de comunicação global?

Tendo em consideração estes objetivos e questões, o projeto de investigação foi organizado em diferentes fases, que apresentaremos e descreveremos em diferentes capítulos do presente trabalho, conforme se explicita a seguir.

Estrutura e organização deste documento

O presente documento encontra-se organizado em diferentes capítulos, alicerçados em diferentes eixos temáticos, mas, ainda assim, fortemente relacionados entre si, que seguem uma lógica de organização que ilustra a ordem de construção do próprio projeto de investigação.

Antes de apresentarmos, de forma breve, o conteúdo de cada um destes capítulos, esclarecemos que todos eles se iniciam com uma introdução, na qual explicitamos a estrutura do

mesmo e as principais linhas temáticas que o constituem, e terminam com uma síntese, onde se pretende não só resumir as ideias e conceitos-chave aí discutidos, mas também estabelecer uma articulação com o capítulo seguinte, conferindo, desta forma, uma maior unidade de sentido ao texto e assegurando uma mais fácil leitura do mesmo.

Os capítulos 1 e 2, de cariz teórico, resultam da revisão da literatura realizada acerca das duas principais temáticas que integram o enquadramento teórico e conceptual deste estudo. O capítulo 1, intitulado *Educação em línguas – discursos e reptos a partir do conceito de plurilinguismo*, e estruturado, conforme este mesmo título deixa antever, em torno do conceito de plurilinguismo, apresenta uma reflexão sobre os princípios, características e desafios que se impõem a uma educação em línguas que se quer plurilingue e intercultural. Nesse sentido, aborda aspetos relacionados com: i) a necessidade de valorização da diversidade linguística e cultural; ii) a importância das línguas, e do ensino e aprendizagem de línguas, no contexto atual; iii) a (re)configuração da educação em línguas de acordo com o conceito de plurilinguismo; iv) a definição e a caracterização das competências plurilingue e intercultural; e v) os processos, estratégias e opções curriculares a privilegiar neste contexto, de entre os quais se destacam as abordagens plurais.

O capítulo 2, por sua vez, que designámos *A língua inglesa no mundo e o mundo na língua inglesa – contributos e desafios no quadro da educação plurilingue e intercultural*, coloca a língua inglesa em destaque, problematizando o seu estatuto enquanto língua global e descrevendo os inúmeros papéis e funções que a mesma desempenha nas mais diversas áreas da vida em sociedade (comunicação, educação, ciência e tecnologia, economia, política, controlo aéreo, entretenimento...). Complementarmente, e recorrendo a uma narrativa breve sobre a história de crescimento, expansão e mudança desta língua um pouco por todo o mundo, apresentamos de forma detalhada a diversidade intralinguística e cultural que a caracteriza, e na qual reside a especificidade da abordagem que propomos no nosso estudo. Por fim, o capítulo termina com uma reflexão sobre a integração desta diversidade nas práticas de sala de aula, salientando dificuldades, mais-valias e contributos no quadro da educação plurilingue e intercultural.

O terceiro capítulo, *O estudo empírico – enquadramento e desenho metodológicos*, contextualiza o estudo do ponto de vista epistemológico, enquanto estudo de cariz qualitativo que se insere no paradigma interpretativo, e de acordo com a metodologia de estudo de caso adotada. Para além disso, nele são explicitadas as fases de desenvolvimento do projeto e, particularmente, as várias etapas do processo de conceção e implementação do plano de intervenção didática: i) os procedimentos e os princípios que orientaram o desenho e planificação

do mesmo; ii) a análise realizada a alguns documentos de política curricular do ensino do inglês no 9.º ano de escolaridade em Portugal, com vista à contextualização da abordagem a privilegiar; iii) a caracterização inicial do grupo de participantes (docente de Inglês e alunos da turma); e iv) os módulos pedagógico-didáticos e as sessões que constituem o plano de intervenção. Apresentamos, na última parte do capítulo, as principais opções metodológicas no que diz respeito às técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados, fundamentando-os, assim como os procedimentos de análise de conteúdo que nos permitiram, por um lado, tratar e organizar os vários elementos que integram o nosso *corpus* de análise, e, por outro lado, construir o modelo de análise (categorias e subcategorias de análise) que orientou a nossa leitura e interpretação dos mesmos.

Dedicámos o capítulo 4 à apresentação da análise dos dados recolhidos durante a implementação do plano de intervenção didática, assim como à discussão dos mesmos à luz das macro categorias definidas para o efeito – Conhecimentos, Capacidades e Atitudes -, bem como do referencial teórico e conceptual do projeto e dos respetivos objetivos e questões de investigação.

Finalmente, o último capítulo deste trabalho – *Considerações finais* – corresponde à síntese, em jeito de conclusão, dos principais resultados do estudo, os quais deixaram antever alguns indícios de que uma abordagem didática como a que promovemos pode, de facto, constituir-se como o ponto de partida, ou *um* ponto de partida, para o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos alunos. Para além disso, nele procedemos também a uma reflexão sobre o caminho percorrido durante a investigação com o propósito de identificar eixos de discussão e linhas orientadoras da ação educativa em línguas no quadro de uma educação plurilingue e intercultural. Esta reflexão final incluiu, ainda, a enunciação de algumas limitações e constrangimentos que identificamos no nosso estudo, bem como a sugestão de pistas de investigação futura.

Acrescente-se que o presente trabalho inclui um conjunto de anexos, disponíveis em suporte digital, que apoiam e documentam o estudo realizado.

Terminada esta introdução geral, concebida como uma espécie de ‘carta de apresentação’ do projeto de investigação, não podemos deixar de referir que o mesmo também se constituiu como um processo de autoconhecimento por parte da investigadora, não só em relação às temáticas que o enquadram, ou ao mundo da investigação, mas também em relação a si própria - em primeiro lugar enquanto professora de línguas e, como tal, profundamente consciente do seu papel, e responsabilidade, enquanto co-construtora de um sistema educativo mais inclusivo,

Introdução Geral

aberto e permeável à diferença e à diversidade, nas suas múltiplas formas; e depois enquanto cidadã, preocupada e comprometida com o bem-estar social e com os valores da 'igualdade na diferença' a que aludimos no início desta secção.

Capítulo 1

Educação em línguas: discursos e reptos a partir do conceito de plurilinguismo

Introdução

Este primeiro capítulo inicia a narrativa do nosso estudo, contextualizando-o num tempo e num espaço específicos, que são os das sociedades plurais e globalizadas em que vivemos no século XXI, e procura dar a conhecer a perspetiva de educação em línguas que norteou o desenvolvimento e a implementação do projeto de investigação que aqui apresentamos. Como o título do capítulo indica, o nosso entendimento é construído a partir do conceito de *plurilinguismo*, um conceito que, não sendo ‘novo’, tem sido alvo de uma crescente divulgação, particularmente no espaço europeu, e tem influenciado muitas das políticas linguísticas que regulam o ensino e aprendizagem de línguas nos mais variados contextos. Com efeito, não se pretende “claim that we are looking at ‘new’ phenomenon. Studies regarding language contact have been carried out for decades; just as multilingual societies and plurilingual speakers have always existed” (Vallejo & Dooly, 2020, p. 2).

O trabalho desenvolvido sobre este conceito decorre, entre outros fatores, do progressivo reconhecimento, consciencialização e sensibilização da opinião pública para a pluralidade de línguas e culturas que caracteriza as sociedades. Não sendo um fenómeno recente, mas antes um facto natural, que acompanha a história da própria humanidade, a diversidade linguística e cultural tornou-se foco de reflexão e de preocupação no decorrer das mudanças (sociais, económicas, políticas, culturais...) introduzidas pela globalização e internacionalização, pelos progressos científicos e tecnológicos, pela criação de um mercado livre (de bens materiais, de ideias, de informação...), pela diluição das fronteiras nacionais e, conseqüentemente, pelo aumento e pela melhoria das condições de mobilidade, à escala mundial, de pessoas e bens:

it can be argued that an increase in mobility of populations, goods and information in recent decades, along with the impact of the internet and social media on how humans interact in formal and informal contexts have helped put linguistic diversity and situations of language contact in a new spotlight (Vallejo & Dooly, 2020, p. 2).

Há ainda uma outra ordem de razões para o foco no plurilinguismo, razões de justiça social e educativa, ligadas às identidades dos indivíduos. Como lembram Coste, Moore e Zarate (2009), praticamente todas as comunidades contemporâneas, e, como tal, praticamente todos os

indivíduos, experienciam alguma forma de pluralismo linguístico e cultural, desde cedo, no seu dia a dia. Por um lado, porque todos eles, de forma mais ou menos direta, e mais ou menos estruturada ou valorizada, já tiveram contacto com outras línguas e culturas; por outro lado, porque mesmo no seio de comunidades que partilham a mesma língua e cultura, as variedades, de diferentes tipos, existem, o que faz com que “initial socialisation inevitably encounters this form of linguistic and cultural pluralism” (p. 12). Para além disso, importa referir o caso dos imigrantes e/ou de famílias cujos pais têm diferentes origens linguísticas e culturais, situações em que “plurilingual and pluricultural experience is very soon diversified” (p. 12).

A promoção do plurilinguismo assenta, assim, e também, numa “logique socio-identitaire, fondée sur une expérience du contact et de l’altérité et ancrée dans une trajectoire familiale, communautaire et sociale” (Castellotti & Moore, 2011, p. 243). Nesse sentido, um trabalho mais intencional e orientado em função deste conceito, particularmente em contexto educativo, ajudará os indivíduos não só a aceitarem e tomarem consciência das suas identidades plurais, mas também a aprenderem a lidar com elas, com os desequilíbrios que lhes estão associados, e a explorá-las nas suas diversas vertentes.

Na sequência desta consciencialização, multiplicaram-se as iniciativas que advogam a necessidade de respeitar e valorizar esta diversidade linguística e cultural enquanto garantia do bem-estar social e da preservação da riqueza patrimonial dos povos (*ponto 1.1. do capítulo*). Paralelamente, intensificou-se a importância atribuída às línguas/culturas (ainda que a umas mais do que a outras), consideradas essenciais para a vida em sociedade nos dias de hoje, e concebidas não apenas como veículos de comunicação entre povos (embora esta seja uma das funcionalidades mais valorizadas no mundo atual), mas também como importantes instrumentos de construção da identidade do indivíduo e de interação com o Outro, linguística e culturalmente diferente (*pontos 1.1. e 1.2. do capítulo*).

Daqui decorre uma crescente valorização e promoção do ensino e aprendizagem de línguas, ao qual é atribuída a responsabilidade de formação e preparação de cidadãos capazes de lidar, intervir e (inter)agir com o Outro nas mais diversas situações de contacto entre línguas e culturas (*ponto 1.2. do capítulo*). Face a esta exigência, “[a] escola, cuja função educativa não pode resumir-se à mera transmissão de conhecimentos, (...) vê-se convocada a uma reestruturação que lhe permita construir respostas cada vez mais flexíveis e diferenciadas, numa sociedade que se revela mais heterogénea e diversificada” (Morgado & Paraskeva, 2000, p. 8 cit. in Lourenço, 2013, p. 114).

Neste contexto, o conceito de plurilinguismo surge enquanto norteador de uma educação que, concebida como uma educação transversal, valoriza as experiências e os conhecimentos prévios dos alunos, promove o contacto com a diversidade linguística e cultural - procurando contribuir para a sua preservação-, incentiva à aprendizagem de línguas ao longo da vida e cria condições para a construção e o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos indivíduos, consideradas essenciais, nos dias de hoje, à vida em sociedade (*ponto 1.3. do capítulo*).

Deste modo, a conceção de educação plurilingue e intercultural que apresentaremos neste capítulo, e que enforma o projeto de investigação desenvolvido, coloca, necessariamente, algumas questões ao nível da sua implementação em contexto escolar, ainda que a escola não seja o espaço exclusivo de promoção e desenvolvimento das competências acima mencionadas. Assim, incluímos também neste capítulo algumas considerações, pistas de reflexão e sugestões no que diz respeito às orientações e conteúdos curriculares a privilegiar, bem como às atividades/estratégias a desenvolver em sala de aula de língua, no quadro de uma educação plurilingue e intercultural (*pontos 2.1. e 2.2. do capítulo*).

Na parte final do capítulo, apresentaremos, em jeito de reflexão, alguns desafios e/ou limitações (*ponto 2.3. do capítulo*), de natureza ideológica ou prática, que podem condicionar a implementação efetiva de uma educação que, face ao exposto, se quer plurilingue e intercultural. Uma educação que visa contribuir para a construção de sociedades não só mais competitivas e preparadas para participar nas dinâmicas do 'mercado único', uma vez que "the challenges involved in the links between globalisation and language (...) go beyond the movement of people. Trade and investment flow have an important language-related component" (Rodriguez-Chamussy, Lopez-Calva & Miyamoto, 2012, p. 91), mas também mais justas, mais abertas à diferença e, conseqüentemente, mais altruístas e solidárias.

PARTE I: mapeando conceitos e discursos

1.1. A diversidade de línguas e culturas: contexto para criação de pontes

“All societies are diverse in terms of culture, gender, age, social situation, geographical origin, interests, beliefs, physical and intellectual characteristics, etc. There are differences between individuals and differences between groups” (Batelaan, 2003, p. 2)

As sociedades são marcadas pela diversidade (cf. Ouane, 2003, p. i), manifestada sob diferentes formas e em diferentes contextos. Esta realidade não é nova ou recente, ainda que, nas últimas décadas, tenha sido alvo de uma maior divulgação/consciencialização e mediatização. Na verdade, “[d]iversity (and difference) are henceforth seen as foundational to all societies and not simply a ‘new’ problem exclusive to contemporary societies coping with migrations or globalization” (Saillant, 2017, p. 24). E esta diversidade e diferença não devem ser encaradas como um problema a solucionar, mas antes como um espaço para “practices, interpretations, negotiations, frictions, enrichment and creative bridging” (*ibidem*).

Considerada pela UNESCO (Ouane, 2003) como a base do bem-estar social, cultural e político, a diversidade instituiu-se como uma forma de vida, que está igualmente presente no mundo das línguas e culturas, onde se reveste de especial importância na medida em que, nas palavras de Koi’chiro Matsuura, à data Diretor Geral da UNESCO, para além de ferramentas de comunicação, conhecimento e reflexão, as línguas, enquanto expressão da criatividade humana, enformam o modo como vemos o mundo e estabelecem a ligação entre passado, presente e futuro (p. ii).

Neste sentido, *língua* e *cultura* são dois conceitos intimamente relacionados entre si: “[l]anguage is the principal means whereby we conduct our social lives. When it is used in contexts of communication, it is bound up with culture in multiple and complex ways” (Kramsch, 1998, p. 3; cf. também Brumfit, 2001). A língua é, desta forma, símbolo e expressão da realidade cultural dos seus falantes (*ibidem*), uma vez que, na linha da *heteroglossia* de Bakhtin, a língua “is inextricably bound to the context in which it exists (...) because it emerges from the actions of speakers with certain perspective and ideological positioning” (García & Wei, 2014, p. 7).

Complementarmente, e entendendo a *cultura* como “a fuzzy set of basic assumptions and values, orientations to life, beliefs, policies, procedures and behavioural conventions that are shared by a group of people” (Spencer-Oatey, 2008, cit. in Hua, 2019, p. 198), o conceito de língua

está hierárquica e logicamente subordinado ao de cultura, constituindo-se como uma das suas componentes essenciais (Chiesa / OECD, 2012, pp. 39/40).

A origem da diversidade linguística e cultural é, não raras vezes, simbolicamente associada à história bíblica de Babel, segundo a qual Deus terá castigado os homens por tentarem elevar-se ao Céu confundindo as línguas para que eles não pudessem compreender-se entre si. Babel foi o nome dado à torre que os homens construíram através da compreensão mútua. Mas esta diversidade/confusão de línguas que, segundo a história, foi concebida como um castigo, é, na verdade, um dos maiores tesouros da humanidade: “[I]a diversité linguistique a longtemps été interprétée comme le résultat de la malédiction de Babel, et on a régulièrement avancé l’espoir qu’une langue universelle pourrait être commune à tous et faciliterait l’entente entre les peuples” (Kok Escalle & Bellassen, 2008, p. 389; cf. também Araújo, 2010, p. 20).

A diversidade linguística e cultural acompanha a história da própria humanidade e é tão natural como a variedade existente na Natureza. Estabeleceu-se, aliás, um paralelo entre a diversidade de línguas e culturas e a biodiversidade do planeta (cf. Calvet, 1999b; Skutnabb-Kangas, 2000), na medida em que as regiões onde se regista uma maior diversidade de línguas (e culturas) são também aquelas que possuem uma maior variedade de espécies (fauna e flora). Contudo, esta distribuição não é, de todo, equilibrada: estimando-se que existem cerca de 7117 línguas orais (faladas) em todo o mundo, os dez países onde se registava, em 2019, o maior número de línguas são, por ordem decrescente, Papua Nova Guiné, Indonésia, Nigéria, Índia, Estados Unidos da América, Austrália, China, México, Camarões e Brasil².

De forma análoga, tal como acontece com as diferentes espécies, também as línguas, e consequentemente as culturas, correm risco de extinção: as previsões mais recentes indicam que cerca de 41% do total de línguas existentes no mundo se encontram em risco de desaparecer, algumas delas com menos de mil falantes³ (cf. também Hagège, 2000; PNUD, 2004; Skutnabb-Kangas, 2000/2002).

Independentemente dos fatores que possam provocar ou contribuir para a extinção das línguas – como as calamidades e epidemias, a imigração, a globalização, a utilização de línguas maioritárias nos meios de comunicação, o uso restrito ao contexto familiar das línguas minoritárias, as exigências do mercado de determinadas línguas, entre outros aspetos (cf. Hagège, 2000; Sá, 2012; Skutnabb-Kangas, 2000) – importa perceber, acima de tudo, que uma língua está ameaçada ou em risco de extinção quando possui poucos falantes, um estatuto político menor e/ou quando deixa de ser transmitida (oralmente e/ou por escrito) à geração seguinte (Skutnabb-

² Informação disponível no website <https://www.ethnologue.com>, consultado em 01/08/2020.

³ *Idem*.

Kangas, 2002, p. 8; cf. Maalouf, 2009). Quando tal acontece e uma língua desaparece, perde-se o conjunto de conhecimentos que cada uma das línguas encerra em si mesma, nomeadamente conhecimentos sobre a natureza, a ecologia, a medicina, a história, bem como os saberes e as experiências culturais dos povos que utilizam essa língua (Sá, 2012, pp. 72/73). Com efeito, “[w]hen languages fade, so does the world’s rich tapestry of cultural diversity. Opportunities, traditions, memory, unique modes of thinking and expression – valuable resources for ensuring a better future – are also lost” (UNESCO, 2008).

Para além disso, lembremo-nos que as línguas são elementos fundamentais na construção da identidade dos indivíduos, na preservação do património cultural dos povos e na coexistência pacífica entre eles (cf. UNESCO, 2008; Matsuura, 2008). São, também, ferramentas indispensáveis a todos os tipos de comunicação e esta poderá alimentar a mudança e o desenvolvimento na sociedade humana (UNESCO, 2008). As línguas desempenham, igualmente, um papel vital enquanto prática social, através da qual os indivíduos interagem entre si, compreendem e representam o mundo que os rodeia, bem como na promoção do diálogo intercultural.

Nesta perspetiva, as línguas devem ser consideradas, para além de importantes veículos de comunicação, modos de expressão da identidade dos seus falantes e das suas comunidades, enquanto “embodied activity[ies], whose value lies in expressing and enriching human beings in all of their dimensions” (Phipps & Gonzalez, 2004, p. XII). Assim, não devem ser entendidas como meros meios de comunicação num sentido puramente pragmático, mas antes (e também) como meios através dos quais os indivíduos se relacionam entre si, compreendem e enformam o mundo que os rodeia (*idem*, p. 2), constituindo formas de ser e de estar no mundo. Este entendimento de *língua*, e da sua (inter)relação com a *cultura*, consubstancia-se naquilo que Phipps e Gonzalez (2004) denominaram de *languaging*, entendido como uma competência de e para a vida, profundamente interligada com a experiência social do indivíduo, que se traduz na capacidade de ‘entrar’ noutra língua/cultura, de compreender essa outra forma de ser e de estar e de, com isso, enriquecer a sua própria experiência enquanto falante/aprendente, tornando-se “actively critical social beings” (p. 73).

Face ao exposto, a diversidade de línguas e culturas é tão importante e necessária para a sustentabilidade do planeta e a sobrevivência da humanidade como a diversidade de espécies e de ecossistemas (PNUD, 2004; Skutnabb-Kangas, 2000), pelo que importa reunir esforços no sentido de valorizar e preservar a diversidade linguística e cultural.

O fenómeno da globalização, já mencionado neste capítulo como um dos fatores responsáveis pela extinção de algumas línguas e culturas, é, simultaneamente, responsável por esta exigência

de valorização e preservação da diversidade. De facto, “[m]ultiple language use in a society could facilitate globalisation and globalisation could also increase the usefulness of multiple languages” (Brink, King, Audet & Bayard, 2012, p. 202).

Neste sentido, as mudanças ao nível da mobilidade tornaram “inevitável o contacto entre diferentes povos com diferentes línguas, culturas e religiões” (Gomes, 2013, p. 69) e, graças à liberalização dos mercados, globalização da economia, progressos na área da informática, das novas tecnologias e dos transportes, o mundo passou também a ser percecionado de modo diferente: “cada parte do mundo faz parte do mundo, e o mundo, enquanto todo, está, cada vez mais, presente em cada uma das suas partes” (Morin, 2002, p. 71; cf. Delors, 1996).

Perante os desafios decorrentes de todas estas mudanças com que as sociedades do século XXI se têm confrontado, nomeadamente no que se refere à comunicação à escala global, tem-se preconizado que a diversidade linguística e cultural se deva assumir não como um obstáculo ou ‘maldição’, na linha de pensamento da lenda de Babel, mas antes como uma fonte de enriquecimento (cf. Delors, 1996), ainda que, não raras vezes, o fenómeno da globalização possa estar associado a uma ideia de homogeneização cultural e linguística, como veremos mais à frente neste capítulo.

O reconhecimento da importância e da necessidade de valorizar e preservar a diversidade de línguas e culturas intensificou-se, sobretudo, a partir dos anos 1990. Com efeito, tem-se assistido, desde essa altura, a um esforço adicional por parte de investigadores das mais diversas áreas das ciências sociais e humanas (Ciências da Linguagem, Sociolinguística, Didáctica de Línguas, Estudos Culturais,...), bem como por parte de instituições internacionais, como a UNESCO ou o Conselho da Europa, “para desenvolver a consciencialização pública relativamente às questões da importância da preservação da diversidade linguístico-cultural no mundo e da importância do desenvolvimento de competências plurilingues e pluriculturais nos sujeitos” (Pinto, 2012, p. 19), isto é, competências comunicativas e interculturais que permitem aos sujeitos aceitar e lidar com as diferenças.

As línguas passaram, então, de uma forma mais explícita, a ser valorizadas como saberes essenciais à vida dos sujeitos e das suas comunidades, assumindo-se não só “como o espaço de onde cada indivíduo constrói o seu lugar no mundo e de onde vê, ouve e perceciona os mundos e as vozes dos outros” (Araújo e Sá, Pinto, Ramos, Senos & Simões, 2010, p. 44), mas também, e por isso mesmo, como instrumentos que permitem aos indivíduos abrir-se à diferença e participar na vida em sociedade de forma mais tolerante, pacífica e democrática.

Esta ideia tem sido sucessivamente reiterada no contexto europeu, contexto de onde partimos, no qual a ação do Conselho da Europa e da União Europeia (UE) tem incidido, nas últimas décadas, sobre a preservação da diversidade linguística e cultural do ‘velho’ continente. O padrão linguístico da maior parte dos países europeus é complexo, na medida em que há uma grande variedade de línguas faladas, e a própria identidade da União Europeia assenta nesta noção de diversidade, e de união na diversidade, como destaca Giuliani (2008):

[i]l y a cinquante ans, la naissance du concept de l’Europe a eu pour vocation de réaliser une unité qui fasse du pluralisme une réalité identitaire. Au cours de ces dernières années, l’Union se confronte à la difficulté de se donner une identité géopolitique, ce qui incite à énoncer (...) les valeurs qui doivent être communes aux citoyens européens, sur lesquelles elle se fonde, valeurs qui lui donnent tout son sens et sa cohésion, qui sont “les valeurs de respect de la dignité humaine, de liberté, de démocratie, d’égalité, de l’État de droit, ainsi que de respect des droits de l’homme, (...) communes aux États membres dans une société caractérisée par le pluralisme, la non-discrimination, la tolérance, la justice, la solidarité et l’égalité entre les femmes et les hommes” (pp. 187/188).

A própria União Europeia é, como referimos, exemplo desta pluralidade linguística, uma vez que é o organismo a nível mundial que reconhece um maior número de línguas oficiais, 23 (Sá, 2012, p. 74), facto que pode representar, simbolicamente, o valor que é atribuído às línguas enquanto reflexo das diferentes culturas e dos diferentes povos que constituem a Europa.

Face à incontestável diversidade de línguas e culturas que caracteriza as sociedades europeias (e não só), estas deparam-se com um grande desafio: o de promover uma noção de “diversidade na unidade” (Breidbach, 2003), ou seja, o duplo desafio de, ao mesmo tempo que tentam preservar e promover a diversidade, fomentar o desenvolvimento de um espaço de comunicação comum que promova os valores de inclusão social e de cidadania democrática europeias.

Neste contexto, também a educação é confrontada com um desafio semelhante:

[a] educação do futuro deverá velar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a da diversidade e que a sua diversidade não apague a da unidade. (...) Compreender o humano é compreender a sua unidade na diversidade, a sua diversidade

na unidade. (...) A educação deverá ilustrar este princípio de unidade/diversidade em todos os domínios (Morin, 2002, pp. 59/60).

Cabe, portanto, à educação a missão de “ensinar a compreensão” entre os indivíduos (Delors, 1996), de modo a garantir a formação de cidadãos capazes de respeitar o Outro, em toda a sua diferença, e de participar de forma consciente e democrática na vida em sociedade. E este ‘ensino da compreensão’ passa, entre outras coisas, pelo reconhecimento de que “[o] ensino deve estar sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural” (UNESCO, 1996, artigo 13º, 2), destacando-se, a este respeito, o papel primordial do ensino e aprendizagem de línguas, consideradas saberes essenciais à sobrevivência dos indivíduos (cf. Moreira, 2007b), ao entendimento entre diferentes povos e ao respeito pelos direitos fundamentais dos cidadãos (cf. UNESCO, 2003).

A escola é, assim, chamada a contribuir para a preservação da diversidade linguística e cultural e o discurso sobre política linguística educativa na Europa, principalmente, é reflexo disso mesmo. Com efeito, e como veremos no ponto seguinte deste capítulo, este discurso tem sublinhado a necessidade de se adotar “em contextos educativos, práticas mais plurais, capazes de conduzir a um domínio de diferentes línguas, potenciador de mais possibilidades de comunicação com outros cultural e linguisticamente diversos” (Andrade, Bastos, Martins & Pinho, 2009, p. 304). A capacidade de o indivíduo interagir e lidar com outras línguas e culturas de forma tolerante, aberta e curiosa, depende, por isso, da “valorização da diversidade que vai desde o respeito por essa mesma diversidade até à vontade de com ela interagir, de a compreender e experimentar” (*ibidem*).

No ponto que se segue iremos problematizar e refletir sobre a importância da educação em línguas no século XXI, os seus objetivos e finalidades e os desafios que necessita vencer e ultrapassar.

1.2. A educação em línguas no século XXI

“as línguas constituem de facto mais do que instrumentos de comunicação, são indissociáveis da cultura de que são veículo e agentes, comportam dimensões históricas que se traduzem em pertenças identitárias e, como tal, criam comunidade. Atravessam, suportam, interpretam e ultrapassam o tempo. As línguas são a expressão da humanidade e da sua diversidade,

das múltiplas maneiras de olhar o Mundo, de o pensar, de o sentir, de o sonhar e construir” (Mendes, 2005, p. 53)

A importância das línguas, das competências e dos conhecimentos linguísticos, para a vida dos cidadãos do século XXI foi reconhecida e sublinhada, no ponto anterior deste capítulo e na citação acima transcrita, e servirá de ponto de partida para a reflexão aqui apresentada sobre a educação em línguas no contexto das sociedades globalizadas e diversificadas em que vivemos.

Neste mesmo contexto, as línguas maternas e estrangeiras “são valorizadas dentro e fora da escola numa crescente preocupação com a promoção da abertura face à diferença e de respeito mútuo entre os cidadãos” (Moreira & Chaves, 2007, p. 179). Reconhece-se a capacidade de comunicação em línguas estrangeiras como uma das oito competências-chave “necessary for personal fulfilment, active citizenship, social cohesion and employability in a knowledge society” (European Communities, 2007, p. 8), e, complementarmente, a instrução em língua materna (LM) como “a means of improving educational quality by building upon the knowledge and experience of the learners and teachers” (UNESCO, 2003, p. 31).

Na mesma linha de pensamento, as línguas são consideradas essenciais à inclusão por estarem no centro da atividade humana, da autoexpressão e da identidade e, por isso mesmo, são parte integrante dos objetivos de desenvolvimento do milénio (UNESCO, 2012, p. 1). Neste sentido, as línguas são absolutamente vitais para a concretização dos referidos objetivos, nomeadamente: a erradicação da pobreza e da fome (objetivo 1); a garantia da educação primária universal (objetivo 2); a promoção da igualdade de género e da emancipação das mulheres (objetivo 3); a redução da mortalidade infantil (objetivo 4); a melhoria da saúde materna (objetivo 5); o combate ao HIV e Sida, Malária e outras doenças (objetivo 6); a garantia do desenvolvimento sustentável (objetivo 7); e, finalmente, o aumento das parcerias globais para o desenvolvimento (objetivo 8) (*ibidem*).

Desta forma, são muitos e diversificados os argumentos a favor do ensino e aprendizagem de línguas. A juntar aos aspetos já mencionados, refira-se, por exemplo: i) a importância das línguas para uma empregabilidade sustentável, dada a imprevisibilidade atual do mercado de trabalho e as crescentes exigências de mobilidade entre empregos (Commission of the European Communities, 2007, p. 9); ii) o valor transversal das línguas, que apoiam diversas funções cognitivas, desde a atenção, a perceção, a memória, a concentração, a conceptualização, o pensamento crítico, a resolução de problemas, a flexibilidade cognitiva e a capacidade de trabalhar em equipa; iii) o valor intercultural da aprendizagem de línguas, na medida em que este processo abre portas à cultura e atitudes do Outro, consciencializa para a cultura e valores do

próprio indivíduo e incentiva à comunicação e cooperação com sujeitos linguística e culturalmente diversos (*ibidem*).

Daqui se depreende que, num mundo globalizado como aquele em que vivemos, o reconhecimento da importância dos conhecimentos linguísticos e o interesse pela aprendizagem de línguas são igualmente motivados por razões de ordem política e económica e, portanto, utilitária. Rodriguez-Chamussy, Lopez-Calva e Miyamoto (2012), por exemplo, salientam que “the acquisition of a language is commonly related to higher earnings or rewards in the labour market and with better conditions for economic participation in general” (p. 93).

Na verdade, vários países reviram ou ajustaram as suas políticas educativas, e linguísticas, em função de diferentes motivações de ordem política e/ou económica, como, por exemplo:

- a China, que, encorajada pela candidatura à organização dos Jogos Olímpicos de 2008, decretou a aprendizagem da língua inglesa em toda a nação, entendendo esta medida como uma forma de “ouvrir le pays vers l’extérieur”, de “comprendre la différence entre les cultures chinoise et occidentale et promouvoir l’éducation patriotique” (Tsui & Varro, 2008, pp. 360/361);
- a Coreia do Sul, que colocou o ensino e aprendizagem da língua inglesa no centro de uma reforma educativa em meados dos anos 1990, indissociando, desta forma, a competitividade económica do país do uso e proficiência nesta língua, apesar da resistência e contestação por parte de algumas franjas da população (*ibidem*);
- a Malásia, cujo goveno declarou que “la réussite globale de la nation dépend de la compétence en anglais de ses habitants” (*ibidem*);
- o Bangladesh, Cambodja, Nepal, Paquistão e Vietname, que promovem a aprendizagem da língua inglesa como uma forma de resistência, também política – “Dans ces contextes, l’anglais est porteur des valeurs morales et civiques associées au libéralisme et alimente la résistance aux politiques répressives” (*idem*, p. 362).

Estes exemplos colocam em evidência uma realidade incontornável, que Brumfit (2001) descreve da seguinte forma: “[i]t would be very naive to imagine that there will ever be a world in which some languages, and some dialects of those languages, do not provide more access to power than other languages or dialects” (p. 60; cf. também Bourdieu, 1991). Com efeito, a distribuição das línguas aprendidas em todo o mundo não é, de modo algum, equilibrada e tende

a reforçar a tendência para escolher línguas hegemónicas, como é o caso do inglês (van Damme / OECD, 2012, p. 468) – questão que abordaremos mais à frente no presente trabalho.

Face ao exposto, é claro que são várias as motivações e os benefícios da aprendizagem de línguas ao longo da vida. As línguas não podem e não devem ser reduzidas a um conjunto de capacidades (*skills*) que são acrescentadas a um portfolio de empregabilidade; pelo contrário, estas são “a social way of being” (Phipps & Gonzalez, 2004, p. 167), e, como tal, a educação em línguas pode dar um contributo valioso para a promoção do diálogo e do encontro com o Outro, ao preparar os alunos para a sua vida em sociedade através do desenvolvimento de valores, atitudes, conhecimentos e capacidades que ultrapassam a esfera meramente linguística. Ensinar/aprender uma língua é “desocultar, desvelar, dar a conhecer, possibilitar a entrada num mundo desconhecido, diferente daquele nos é próximo e através do qual observamos o que nos rodeia, agimos, reagimos e interagimos” (Gonçalves, 2011, p. 107).

Neste sentido, e de um ponto de vista mais prático no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem propriamente dito, aprender uma língua estrangeira (LE) é muito mais do que memorizar gramática e vocabulário; é também abrir a porta a novos mundos. Assim, a aprendizagem de uma língua estrangeira inclui não só aspetos pragmáticos e funcionais (como o desenvolvimento das competências de *listening, speaking, reading* e *writing*), mas também aspetos pedagógicos e interculturais de formação da personalidade (Neuner, 2002, p. 8). Efetivamente,

[a]pprendre une langue étrangère c’est apprendre les comportements communicatifs de cette société en question, mais aussi (...) apprendre les valeurs socioculturelles profondes qui sous-tendent ces comportements, les croyances et idées propres à cette société, et même (...) apprendre un nouveau “savoir-être” à la façon de la culture nouvelle, devenir idéalement un membre de cette société-culture quand on communique dans sa langue (Zarobe, 2017, p. 52).

Parece-nos evidente, na linha de reflexão anterior, que um dos principais objetivos da aquisição de uma língua estrangeira é o desenvolvimento da capacidade de os indivíduos comunicarem com pessoas de diferentes *backgrounds* linguísticos e culturais.

Contudo, este não é, obviamente, objetivo único. Andrade (1997) apresentou os principais objetivos do ensino e aprendizagem de línguas, agrupando-os em quatro categorias: **objetivos**

práticos, formativos, culturais e políticos. Os **objetivos práticos** dizem respeito à “dimensão utilitária da aprendizagem das línguas, que encara a língua como um instrumento de comunicação, e têm a ver com a preparação do aprendente para obter os resultados pragmáticos desejados: comprar, obter uma informação, apresentar-se, responder, contar, argumentar” (p. 97). Os **objetivos formativos** relacionam-se com a formação da personalidade e do caráter do aprendente; para além disso, incluem-se também nesta categoria objetivos como a socialização dos indivíduos, a sua flexibilidade cognitiva, a promoção da sua autonomia enquanto aprendentes de línguas e o desenvolvimento de atitudes de tolerância, curiosidade, autoconfiança, aceitação e “disponibilidade face ao outro e à diversidade” (*idem*, p. 100).

No que diz respeito aos **objetivos culturais**, reitera-se a ideia de que língua e cultura são dois conceitos em estreita articulação e, como tal, a aprendizagem de uma língua estrangeira “liberta o sujeito da visão etnocêntrica que lhe dá o acesso a uma única língua e cultura, levando-o à compreensão do outro e da sua cultura (hábitos, gestos, valores, formas de pensar)” (*idem*, p. 102). Nesta perspetiva, o acesso a uma outra cultura leva o sujeito a descentralizar-se, relativizando o seu modo de vida, os seus valores, a sua cultura, para tentar compreender o ponto de vista do Outro, o que o torna “um indivíduo mais consciente e mais crítico, por isso, mais dificilmente manipulável” (*idem*, pp. 103/104).

Finalmente, os **objetivos políticos** estão relacionados com a premissa de que o domínio de várias línguas permite o acesso a diferentes tipos de conhecimentos, mas também ao poder e à capacidade de decisão na vida em sociedade (*ibidem*), daí que várias organizações e instituições internacionais tenham incentivado, sobretudo nas últimas décadas, o ensino e aprendizagem de várias línguas estrangeiras ao longo da vida dos sujeitos. Nas palavras de van Damme (2012),

[i]n Europe for example the European Commission now favours an education policy that has the objective of learning two or three non-native languages, implicitly hoping that linguistic pluralism – seen as a political and cultural advantage of Europe – (...) could be saved (pp. 468/469).

Neuner (2002), por sua vez, e na linha da perspetiva anterior, define os objetivos da educação em línguas sob a forma de tríptico: i) **objetivos pragmáticos**, na medida em que o domínio de línguas estrangeiras facilita a mobilidade privada e profissional dos cidadãos e a troca de ideias/conhecimentos; ii) **objetivos interculturais**, segundo os quais a aprendizagem de línguas contribui para ultrapassar preconceitos e desenvolver o respeito mútuo e a tolerância entre

cidadãos; e iii) **objetivos sociopolíticos**, considerando que a aprendizagem de várias línguas ajuda a proteger e a apoiar a herança de diversidade linguística e cultural (pp. 8/9).

De um ponto de vista mais longitudinal, tendo em atenção as grandes metas da educação em línguas a longo prazo, isto é, as suas finalidades, destacamos, desde logo, e face ao exposto anteriormente, o desenvolvimento da capacidade de aprender e de comunicar dos indivíduos (cf. Andrade, 1997). Complementarmente, também a abertura à diferença e o respeito pelas diferenças são finalidades da educação em línguas (Moreira, 2007a; cf. Moreira & Chaves, 2007), tal como pode ler-se no documento *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005 – 2014* (United Nations, 2005), da autoria das Nações Unidas. Este documento apresenta os objetivos considerados essenciais para um desenvolvimento sustentável do planeta e da humanidade, bem como para a coexistência pacífica entre povos, sublinhando-se a importância de: i) reconhecer a diversidade; ii) desenvolver respeito e tolerância pela diferença; iii) adquirir valores de respeito e dignidade; e iv) reconhecer e lidar com visões culturalmente específicas, e distintas, da natureza, da sociedade e do mundo (*idem*, p. 15).

Destes objetivos e finalidades emergem a necessidade e a pertinência de (re)conceptualização da educação em línguas, de forma a que esta possa responder às exigências e aos desafios que temos vindo a problematizar. Assim, consideramos que, na linha de pensamento de Gonçalves (2011), o quadro conceptual da educação em línguas deve organizar-se em torno de três dimensões: i) uma **dimensão formativa**; ii) uma **dimensão pragmático-utilitária** e iii) uma **dimensão político-social**.

A **dimensão formativa** tem como enfoque “[a] preparação para a interação e comunicação com outros sujeitos e (...) formação global do sujeito e do seu carácter no que diz respeito às esferas psico-motora, cognitiva, ética, estética, afectiva e de relacionamento social” (Gonçalves, 2011, p. 126). Esta dimensão está, pois, relacionada com o pleno desenvolvimento do sujeito na sua individualidade, assim como com a adoção, por parte do mesmo, de valores e atitudes positivos em relação às línguas, à linguagem em geral, ao mundo do Outro e à diversidade (*ibidem*).

A **dimensão pragmático-utilitária** está relacionada com o carácter instrumental da aprendizagem de línguas estrangeiras (cf. objetivos práticos in Andrade, 1997) e, enquanto instrumento de comunicação, esta aprendizagem fornece ao sujeito “um capital linguístico imprescindível para a ascensão social e/ou a inserção no mercado de trabalho” (Gonçalves, 2011, p. 127; cf. Bourdieu, 1991; Bourdieu et al., 2001).

Por último, a **dimensão político-social**, que diz respeito à consciencialização do poder que as línguas exercem na (re)construção das sociedades (Gonçalves, 2011, pp. 125/126), uma vez que, nas palavras de Bourdieu et al. (2001), “un instrument de communication peut toujours devenir un instrument de pouvoir ou de domination” (p. 46). O poder da língua é, portanto, valorizado como veículo de participação na vida social e política, podendo ser usado como “instrumento de reflexão crítica e de intervenção cívica para a resolução de problemas locais e globais” (Gonçalves, 2011, p. 128). Assim, sendo certo que há línguas mais ‘poderosas’ do que outras, e que “nem todas as línguas têm a mesma vocação, na ordem das ciências, do comércio ou das relações internacionais”, a verdade é que todas “merecem ser estudadas, utilizadas e ensinadas” (OEP, 2019, s.p.).

Face às características e exigências das sociedades aqui apresentadas, bem como ao enquadramento da educação em línguas que acabámos de descrever, as instituições europeias (mas não só) assumiram, no final do século passado e, principalmente, a partir do início do século XXI, o desafio de promover a implementação de determinadas políticas (por exemplo, a oferta de maior diversidade de línguas em contextos formais de aprendizagem; a promoção de oportunidades para a aprendizagem de línguas ao longo da vida, bem como a aprendizagem precoce de línguas e, ainda, a aprendizagem de mais duas línguas para além da língua materna dos indivíduos) com vista ao desenvolvimento das competências em línguas e das competências (inter)culturais que lhes permitam agir enquanto cidadãos globais (cf. Neuner, 2002).

Com efeito, se olharmos para alguns dos relatórios elaborados por estas instituições, verificamos que, na última década, ocorreram, efetivamente, algumas mudanças no que se refere aos princípios estabelecidos pelas mesmas para o ensino e aprendizagem de línguas em contexto escolar. Destacamos, a este respeito, os seguintes aspetos:

- i) o ensino e aprendizagem de línguas – nomeadamente de língua(s) estrangeira(s) - é obrigatório para todos (ou quase todos) os alunos (cf. European Commission, 2012);
- ii) os alunos iniciam a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira cada vez mais cedo, durante o ensino primário - graças às reformas realizadas, a percentagem de alunos que frequentavam o ensino primário e aprendiam uma língua estrangeira subiu de 67.3%, em 2005, para 83.8%, em 2014 (European Commission, 2017, p. 11; cf. também European Commission, 2005, 2012). Para além disso, na maioria dos países, esta aprendizagem é iniciada entre os 6 e os 8 anos de idade (*ibidem*);

- iii) a aprendizagem de duas línguas estrangeiras é obrigatória “for at least one year during full-time compulsory education” (European Commission, 2017, p. 39). De facto, em 2014, 59.7% dos alunos que frequentavam o ensino básico (“lower secondary education”) estavam a aprender duas línguas estrangeiras ou mais, o que representa um aumento relativamente ao apurado em 2005 (46.7%) (*idem*, p. 12; cf. também European Commission, 2005, 2012);
- iv) de entre as línguas oferecidas pelos sistemas educativos europeus, o inglês é, em quase todos os países europeus, a língua estrangeira mais ensinada e aprendida, sendo amplamente estudada em todos os níveis de ensino na Europa (European Commission, 2017, p. 72). Com efeito, os números de 2014 indicam que esta língua era aprendida por 79.4% dos alunos no ensino primário, 97.3% no ensino básico e 85.2% no ensino secundário (*idem*, p. 13; cf. também European Commission, 2012).

A língua inglesa ocupa, de facto, uma posição hegemónica no contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras na Europa (e não só), e a sua aprendizagem é seguida, na maioria dos países, pela aprendizagem do alemão ou do francês como a segunda língua estrangeira mais ensinada, sendo o espanhol a língua que ocupa a terceira posição (cf. European Commission, 2005, 2012, 2017). Este predomínio da aprendizagem do inglês sobre as outras línguas, bem como a falta de diversidade na escolha das línguas estrangeiras aprendidas, levantam, necessariamente, algumas interrogações – que discutiremos num outro capítulo do presente trabalho - no que diz respeito à valorização da diversidade linguística e cultural e à promoção de uma educação em línguas que se quer plurilingue e intercultural.

1.3. Educação plurilingue e intercultural: conceptualização, objetivos e competências

“Les hommes sont donc confrontés aux langues. Où qu’ils soient, quelle que soit la première langue qu’ils ont entendue ou apprise, ils en reçoivent d’autres tous les jours, les comprennent ou ne les comprennent pas, les reconnaissent ou ne les reconnaissent pas, les aiment ou ne les aiment pas, sont dominés par elles ou les dominent : le monde est plurilingue, c’est un fait” (Calvet, 1999a, p. 43)

Importa assumir como ponto de partida para a reflexão aqui apresentada, e na linha da citação que introduz esta secção, que a divulgação generalizada do discurso sobre a diversidade linguística e cultural das sociedades, o plurilinguismo dos seus cidadãos e a educação plurilingue e intercultural não é uma “retórica da moda” (Duschatzky & Skliar, 2001, p. 119, cit. in Pinto, 2012, p. 19), mas antes a resposta natural a uma “demanda social do plurilinguismo” (Pinho, 2008), resultado das mais variadas exigências introduzidas nas sociedades pelo fenómeno da globalização (cf. Beacco, 2005).

Em virtude destas mesmas exigências, tal como foi acontecendo ao longo da história da educação, os sistemas educativos, em geral, e o ensino e aprendizagem de línguas, em particular, têm adotado diferentes perspetivas (do ‘objeto língua’, do falante/aprendente e do professor de línguas) e diferentes metodologias de modo a adaptarem-se às mudanças e às necessidades das sociedades de que fazem parte.

Não pretendendo apresentar neste trabalho uma descrição pormenorizada das mudanças (conceptuais, epistemológicas e metodológicas) evolutivas ocorridas na área da Didática de Línguas (DL) – trabalho esse já efetuado noutros estudos (cf. Alarcão, 2010; Alarcão & Araújo e Sá, 2010; Andrade & Araújo e Sá, 2001; Andrade, 2003b; Billiez, 1998; Galisson, 1980; Germain, 1993; Gonçalves, 2011; Melo, 2006; Puren, 1988; Zarate, Lévy & Kramsch, 2008) –, interessa-nos, sim, situar o nosso trabalho no estágio de evolução atual da DL, conhecido por Didática do Plurilinguismo.

A Didática do Plurilinguismo ilustra “o deslocamento de uma didáctica centrada sobre a especificidade de uma dada língua a uma didáctica que visa o desenvolvimento de uma competência comunicativa que se deseja plurilingue” (Alarcão & Araújo e Sá, 2010, p. 51) e assume como objetivo principal o de “contribuir para um mundo que tenha, efectivamente, lugar para todos, na sua identidade cultural e linguística, (...), com as suas contingências e liberdades, com as suas múltiplas linguagens” (Melo, 2006, p. 29).

De forma sucinta, o perfil da Didática do Plurilinguismo pode ser traçado da seguinte forma:

- *Finalidade* – desenvolver o plurilinguismo enquanto valor e competência (cf. Beacco & Byram, 2003, 2007);
- *Objetivos* – promover a aprendizagem de várias línguas com vista à compreensão do Outro; promover a intercompreensão; desenvolver atitudes positivas de (i) aceitação do Outro, da sua língua, da sua cultura, (ii) de desejo, vontade, disponibilidade para a aproximação a outras línguas/culturas, (iii) de reconhecimento dos ganhos do contacto com a diversidade linguística e cultural;

- *Objeto de estudo* – as línguas e a sua diversidade, em função dos repertórios linguísticos de cada indivíduo (Alarcão & Araújo e Sá, 2010, p. 51; Pinto, 2012, pp. 100/101).

O conceito de *plurilinguismo* ocupa, assim, “um lugar de destaque” (Alarcão et al., 2010, p. 10) na fase atual da Didática de Línguas e o entendimento do mesmo não pode ser feito à margem do contexto europeu, uma vez que este conceito tem norteadado a política linguística educativa europeia. Nesse sentido, propomos um olhar breve sobre a forma como o mesmo tem sido conceptualizado e promovido.

Na linha do que referimos anteriormente, este conceito foi desenvolvido, essencialmente, na primeira década do século XXI (ainda que a problematização e reflexão sobre algumas das suas premissas epistemológicas tenham começado mais cedo, nos anos 50, aquando da criação do Conselho da Europa). Como refere Maurer (2011),

[a]u milieu de la première décennie des années 2000, un changement de perspective s’opère dans l’utilisation du CECR. Les objectifs d’enseignement des langues sont, à l’initiative du Conseil de l’Europe, subordonnés à des visées plus larges, celles de l’éducation plurilingue et interculturelle. Plus que d’un changement d’appellation, il s’agit en fait d’un changement très profond de finalité. Avec l’éducation plurilingue et interculturelle, il ne s’agit plus en réalité d’enseigner les langues, mais de construire de toutes pièces l’identité du futur citoyen européen. Les langues sont instrumentalisées au profit d’un projet politique (p. 1).

No entanto, já no último quartel do século XX se verificava uma preocupação crescente com a comunicação entre povos e a preservação da diversidade linguística e cultural no espaço europeu (Beacco & Byram, 2003), de tal forma que as recomendações ao nível do ensino e aprendizagem de línguas apontavam, também nesta altura, para a necessidade de colocar a ênfase no aprendente de línguas e no seu repertório linguístico, ao invés de na língua que é aprendida (*ibidem*). Ainda neste período, e ao mesmo tempo que se começava a valorizar os repertórios linguísticos dos aprendentes, é publicada a obra *Compétence plurilingue et pluriculturelle* (Coste, Moore & Zarate, 1997), que apresenta a noção de *competência plurilingue e pluricultural* (um dos

conceitos basilares da educação plurilingue e intercultural). E, quase simultaneamente, surge o conceito de *plurilinguismo*.

Os documentos e as iniciativas subsequentes colocaram em destaque a importância da educação para a cidadania democrática e a relação desta com a aprendizagem de línguas (Council of Europe, 2006; cf. também Breidbach, 2003; Maurer, 2011; Starkey, 2002), promovendo-se o plurilinguismo e o pluriculturalismo e sensibilizando as autoridades e o público em geral para a importância da aprendizagem de línguas na construção de uma identidade europeia (cf. Maurer, 2011).

O plurilinguismo é, pois, descrito como “inseparável da afirmação de uma Europa política” (OEP, 2019, s. p.). Breidbach (2003) valoriza a capacidade de comunicação dos indivíduos como fundamento essencial para a participação no discurso público e, como tal, para o desenvolvimento da cidadania democrática europeia, destacando-se o plurilinguismo como a base da formação dos cidadãos e da sua identidade europeia. Starkey (2002), por sua vez, considera que o estudo das línguas, baseado nos conceitos de competência plurilingue e competência intercultural, institui-se como um espaço onde poderão ser desenvolvidas as competências de cidadania democrática dos sujeitos.

O desenvolvimento de uma noção de cidadania democrática impõe-se não apenas neste contexto de construção da identidade europeia, mas também num sentido mais generalizado, de cidadania global. Nas palavras de Ban Ki-Moon (2012), “[w]e must foster global citizenship. Education is about more than literacy and numeracy. It is also about citizenry” (cit. in Oxfam, 2015, p. 5). O conceito de *cidadania global* refere-se, assim, “ao sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e a uma humanidade comum. Ela enfatiza a interdependência e a interconexão política, econômica, social e cultural entre os níveis local, nacional e global” (UNESCO, 2016, p. 14).

O ensino e aprendizagem de línguas contribui fortemente para a consolidação deste sentimento de pertença global, ao: i) explorar questões relacionadas com a identidade e a diversidade, colocando em evidência semelhanças e diferenças entre povos, indivíduos, lugares, culturas e línguas; ii) consciencializar para a existência de uma “global interconnectedness”, uma vez que as línguas estão em constante evolução e interação umas com as outras; iii) proporcionar a aquisição de conhecimento sobre culturas diferentes; e iv) explorar diferentes contextos regionais e nacionais em que diferentes línguas são utilizadas (Oxfam, 2015, p. 13).

Os projetos e atividades levados a cabo pelo Conselho da Europa incluíram o estabelecimento, em 2001, do *Ano Europeu das Línguas*, período durante o qual se celebrou, simbolicamente, a

diversidade de línguas e culturas e se encorajou a aprendizagem de várias línguas estrangeiras ao longo da vida dos cidadãos. Nesse mesmo ano foi publicado aquele que é hoje considerado um instrumento fundamental na regulamentação/orientação da aprendizagem de línguas estrangeiras na Europa: o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001b), juntamente com o *Portfolio Europeu para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001a) (Council of Europe, 2006). Estes documentos contribuíram para a consolidação do conceito de plurilinguismo, ao definirem, sobretudo o primeiro, a **competência plurilingue e pluricultural** como:

a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de ator social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer (Conselho da Europa, 2001b, p. 23).

Dois anos depois surge o documento *Guide for the development of language education policies in Europe – from linguistic diversity to plurilingual education* (Beacco & Byram, 2003), que completa a definição de competência plurilingue, apresentando-a como uma competência transversal, que integra todas as línguas adquiridas e/ou aprendidas pelo sujeito, isto é, todas as línguas que constituem o seu repertório linguístico-comunicativo (Beacco & Byram, 2003, p. 37), incluindo a chamada língua materna, ou língua primeira (L1), e outras línguas (língua segunda ou línguas estrangeiras) mobilizadas pelo sujeito para comunicar, independentemente do grau de domínio dessas mesmas línguas.

Para além disso, este documento contribuiu igualmente para uma melhor compreensão do conceito de *plurilinguismo*, distinguindo-o do de *multilinguismo*. Assim, enquanto que o conceito de multilinguismo remete para a existência, numa determinada região, de mais do que uma língua ou variedade de língua⁴; o conceito de plurilinguismo, pelo contrário, diz respeito às línguas, ou variedades de língua, faladas pelo sujeito (Beacco & Byram, 2003; cf. Beacco et al., 2010; Conselho da Europa, 2001b; Council of Europe, 2018; Castellotti, 2010).

⁴ Para um esclarecimento acerca dos conceitos de *língua* e de *variedade de língua*, consultar o Capítulo 2 do presente trabalho.

Importa referir também, neste olhar retrospectivo, a publicação da *Recomendação nº. R (98) 6*, que enfatiza a comunicação intercultural e o plurilinguismo como objetivos-chave e incentiva os Estados membros a promover o plurilinguismo dos seus cidadãos, através de medidas como:

- i) a promoção das competências comunicativas em várias línguas por parte dos cidadãos europeus;
- ii) a diversificação da oferta de línguas;
- iii) a promoção do uso de línguas estrangeiras em disciplinas não linguísticas (como advoga a abordagem *CLIL – Content and Language Integrated Learning*, por exemplo);
- iv) a utilização das tecnologias da informação e comunicação para a disseminação de materiais pedagógico-didáticos para todas as línguas europeias (regionais ou nacionais);
- v) o incentivo à aprendizagem de línguas ao longo da vida (Council of Europe, 2006, p. 9).

Recuperando algumas das ideias apresentadas, sintetizando-as, o *plurilinguismo* deve ser entendido segundo uma dupla perspetiva: por um lado, como “the intrinsic capacity of all speakers to use and learn, alone or through teaching, more than one language” (Beacco & Byram, 2003, p. 15) – daí a definição de plurilinguismo como uma competência; por outro lado, como valor educativo que é a base da tolerância linguística, uma vez que “speakers’ awareness of their plurilingualism may lead them to give equal value to each of the varieties they themselves and other speakers use, even if they do not have the same functions” (*ibidem*).

De acordo com esta mesma perspetiva, o conceito de *plurilinguismo* pode ser abordado de duas maneiras, diferentes, mas complementares. Uma primeira: *education for plurilingualism*, que remete para a promoção e desenvolvimento dos “speakers’ individual linguistic repertoires from the earliest schooldays and throughout life” (*idem*, p. 16) e cuja finalidade é desenvolver o plurilinguismo como competência. Outra, *education for plurilingual awareness*, que constitui um dos requisitos essenciais para a preservação da diversidade linguística. Esta abordagem refere-se à educação em geral, não necessariamente limitada à educação em línguas, e a sua finalidade é educar para a tolerância linguística e a cidadania democrática e sensibilizar para a diversidade linguística (*ibidem*). Sublinhe-se que a educação plurilingue e intercultural – conceito que analisaremos mais à frente - inclui ambas as abordagens (*ibidem*).

Esta dualidade de perspetivas é reflexo da ambiguidade associada ao conceito de *plurilinguismo*, que dá espaço a diferentes interpretações e articulações com outros conceitos. Uma das interpretações possíveis é a de que se trata de uma (re)construção ou adaptação dos programas de ensino de línguas estrangeiras com vista à garantia de uma melhor comunicação

entre os indivíduos (Beacco & Byram, 2003, p. 35). Outra interpretação é a de que o plurilinguismo é um princípio que visa aumentar a oferta de línguas por parte dos sistemas educativos (*idem*, p. 36). Trata-se, no fundo, de aspetos diferentes de um mesmo conceito, uma vez que para operacionalizar o conceito de plurilinguismo é necessário atuar em várias frentes, no sentido em que “[d]iversifying the supply of languages is a necessary, but insufficient, condition for acting on motivation to undertake plurilingual education.” (*ibidem*).

Neste sentido, importa acrescentar à lista anterior a interpretação do plurilinguismo enquanto princípio que visa a preservação da diversidade de línguas e culturas e, também, enquanto:

- competência que pode ser adquirida por todos os indivíduos, na medida em que todos são potencialmente plurilingues (Beacco & Byram, 2003, p. 37). Com efeito, a aptidão para usar e aprender línguas (como resultado do ensino formal ou não) é uma capacidade natural e, como tal, ao alcance de todos os sujeitos. O plurilinguismo não pode, portanto, ser considerado privilégio de uma elite, nem os falantes plurilingues são falantes excecionais, como os políglotas (*ibidem*);
- repertório que não é necessariamente homogêneo, uma vez que “[b]eing plurilingual does not mean mastering a large number of languages to a high level, but acquiring the ability to use more than one linguistic variety to degrees (which are not necessarily identical) for different purposes (conversation, reading or writing, etc).” (*ibidem*; cf. também Council of Europe, 2018);
- repertório que está em constante mudança (na linha do ponto anterior), pois em constante evolução está o nível de proficiência das diferentes variedades e a própria composição do repertório linguístico-comunicativo dos falantes (*ibidem*);
- repertório de recursos comunicativos que os falantes usam de acordo com as suas necessidades (recorde-se o que mencionámos anteriormente a respeito das diferentes funções que as línguas que integram um repertório podem desempenhar consoante a situação comunicativa em que são mobilizadas);
- competência transversal extensível a todas as línguas adquiridas ou aprendidas (*ibidem*). Efetivamente, e retomando a noção de *competência plurilingue* do *Quadro europeu comum de referência para as línguas*, esta competência não consiste na “superposition or juxtaposition of distinct competences, but rather (...) the existence of a complex (...) competence” (Conselho da Europa, 2001b, p. 168);

- competência que possui uma dimensão cultural, daí que falemos em competência plurilingue e pluricultural, enquanto experiência de diferentes culturas (Beacco & Byram, 2003, p. 38).

O plurilinguismo pode, de facto, ser considerado segundo múltiplas perspetivas: como facto sociológico ou histórico; como ambição ou característica pessoal; como uma filosofia ou abordagem educativa; ou como o objetivo sociopolítico de preservação da diversidade linguística (Council of Europe, 2018, p. 28). Mas, preferencialmente, este conceito é entendido como “a fact of everyday life” (Beacco, 2005, p. 20) ou mesmo “a way of life” (*ibidem*), ou ainda um valor universal partilhado, como refere Calvet (2001): “le plurilinguisme est une chose commune et universellement partagée. Il n’existe pas de pays monolingue, et nous sommes tous confrontés à plusieurs langues (ou à plusieurs formes d’une langue)” (p. 147).

Esclarecido o conceito, importa agora refletir sobre as razões que justificam a importância da implementação de uma abordagem promotora do plurilinguismo na vida da sociedade, em geral, e nos sistemas educativos, em particular. Deste modo, e retomando algumas considerações traçadas anteriormente, destacamos argumentos de carácter social, cognitivo, ambiental e económico a favor do plurilinguismo (cf. Pinto, 2012).

Os argumentos sociais relacionam-se com o próprio entendimento das línguas, vistas não apenas enquanto instrumentos de comunicação, num sentido meramente pragmático do conceito, mas igualmente como importantes representações de identidade, culturas, valores e modos de perceber o mundo (Pinto, 2012, p. 22). Como tal, a diversidade linguística e o plurilinguismo dos indivíduos são requisito e condição *sine qua non* para o bem-estar, a coesão e a justiça sociais e a coexistência pacífica entre os povos (*ibidem*), estando, por isso, também associados aos ideais da paz e do diálogo intercultural.

Os argumentos cognitivos têm por base os resultados de vários estudos realizados, nas últimas décadas, sobre o bilinguismo e a aprendizagem de línguas (cf. Bialystok, 2001; Jessner, 2008; McLaughlin, 1984), os quais destacam benefícios ao nível da criatividade e flexibilidade cognitiva dos falantes plurilingues (cf. Skutnabb-Kangas, 2002). Worden (2012) sublinha, de forma análoga, que as capacidades metacognitivas e metalinguísticas são tendencialmente mais complexas nos falantes bilingues e acrescenta aos benefícios enumerados o aumento da neuro-plasticidade e da capacidade de memória (pp. 110/111).

Os argumentos de índole ambiental, por sua vez, remetem para a relação (e interação), já apresentada anteriormente, entre diversidade biológica (ou biodiversidade) e diversidade

linguística e cultural, e sublinham a preocupação com a preservação de ambas as formas de diversidade. Nesse sentido, vários autores e diferentes organizações (como a UNESCO) têm chamado a atenção para as perdas resultantes da extinção de um ou de outro tipos de diversidade (Pinto, 2012, p. 33).

Seguem-se, por último, os argumentos económicos, que assentam na ideia de que o acesso ao conhecimento e à circulação de ideias têm um valor económico importantíssimo nas sociedades de informação e conhecimento em que vivemos (cf. Council of Europe, 2006), o que gera algumas desigualdades entre países. Nas palavras de Skutnabb-Kangas (2002), “countries where there is rich linguistic and cultural diversity, embodying diverse knowledges, have in this sense access to more varied knowledges, ideas and cosmovisions than countries with few languages and cultures” (p. 14).

Nesse sentido, vários estudos e projetos têm sido desenvolvidos e têm realçado a necessidade que muitas empresas, e trabalhadores, sentem em investir no desenvolvimento das suas competências linguístico-culturais (Pinto, 2012, p. 36). O reconhecimento desta necessidade vai ao encontro dos argumentos apontados por Lüdi (2009), segundo os quais a diversidade linguística (ou o plurilinguismo dos trabalhadores) nas empresas favorece: “a) a conquista de novos mercados por parte das empresas; b) o aumento da satisfação dos funcionários, o que contribui para a qualidade do trabalho; c) a criação de uma filosofia de empresa inclusiva que funciona dentro de uma pluralidade cultural; d) a facilitação do processo de construção e transmissão de conhecimentos; e e) aproveitamento da diversidade cognitiva possuída por funcionários plurilingues” (cit. in Pinto, 2012, p. 39).

Para além disso, e colocando-nos agora no ponto de vista do trabalhador, as suas competências linguísticas representam, nos dias de hoje, uma grande vantagem no mundo do trabalho, podendo facilitar-lhe o acesso mais rápido a determinados empregos, a conquista de salários mais elevados e certos privilégios, a progressão na carreira e o próprio sentimento de realização profissional (e pessoal). Com efeito, “high levels of plurilingualism contributes to the development of linguistic, cultural and knowledge capital and can help individuals to deal with the challenges of contemporary societies. High level plurilinguals are also considered likely to become high-skilled professionals” (Pinho & Moreira, 2012, p. 1).

Acrescente-se a estas razões e argumentos, e reiterando uma das ideias centrais deste capítulo, o contributo do plurilinguismo ao nível da preservação da diversidade linguístico-cultural e da garantia dos direitos linguísticos, enquanto parte integrante dos direitos humanos, dos cidadãos (cf. Breidbach, 2003; Glaser, 2005).

Reconhecidos os benefícios do desenvolvimento do plurilinguismo dos sujeitos, importa lembrar que cabe à escola, embora não exclusivamente, a promoção de “uma educação plurilingue [e intercultural], entendida como uma formação que desenvolve capacidades e competências de comunicação em várias línguas, tal como educa para a valorização linguística e cultural e forma para a cidadania democrática” (Andrade & Canha, 2006, p. 62; cf. Beacco & Byram, 2003).

Note-se que, neste contexto, são as línguas e a sua aprendizagem que desempenham um papel de destaque, ainda que a educação plurilingue e intercultural deva ser concebida

as a global language education, across all languages of the school and in all disciplinary domains, which provides a basis for an identity open to linguistic and cultural plurality and diversity, insofar as languages are the expression of different cultures and of differences within the same culture (Cavalli, Coste, Crisan & van de Ven, 2009, p. 8).

De acordo com esta perspetiva, todas as disciplinas do currículo podem e devem contribuir para esta educação em línguas, através dos conteúdos que lecionam e das estratégias a que recorrem para ensinar (*ibidem*). Para além desta ideia, a educação plurilingue e intercultural assenta, também, nas seguintes ideias-chave:

- i) uma visão holística das línguas na educação – “rather than considering each language as a separate entity each in its own compartment, there is a global approach to all the languages present in learning environments.”⁵;
- ii) repertórios linguísticos e competências parciais – “individual learners develop their own “repertoires” of the different languages they know and use. (...) Our competence in a language is always “partial” and our repertoires consist of a number of partial competences in different languages.” (*ibidem*);
- iii) contributo(s) para a integração social – “acknowledging and valuing the home languages and cultures of migrants help their integration into schools and society” (*ibidem*);
- iv) as competências plurilingues são “empowering” para todos os aprendentes (*ibidem*).

⁵ Website ECML/CELV – <https://www.ecml.at>, consultado em 13/07/2020.

Jean-Claude Beacco (2017) descreve a educação plurilingue como um projeto educativo que é o primeiro a “legitimize, develop and diversify individual linguistic repertoires” (p. 15), e para o qual o ensino e aprendizagem de línguas apresenta um contributo determinante, uma vez que “[l]earning foreign languages is a direct and powerful way of experiencing otherness on a physical and emotional level” (Beacco, 2013, p. 3).

Não se pense, no entanto, que a educação plurilingue e intercultural é uma ‘educação especial’, uma abordagem que é implementada em contextos especiais. Aliás, alguns autores defendem mesmo que toda a educação é plurilingue à sua maneira, uma vez que: i) acolhe/deve acolher a diversidade linguística presente em cada sociedade, refletida na diversidade de línguas e de variedades linguísticas que constituem o repertório individual dos aprendentes; ii) pode ensinar (em) uma língua da escolarização que não corresponde à primeira língua dos aprendentes, ou de alguns deles (que podem pertencer a minorias étnicas, serem filhos de imigrantes ou crianças surdas que têm como primeira língua a língua gestual); iii) expõe os alunos a diferentes variedades da língua oficial/nacional; iv) expande e enriquece os repertórios linguísticos e discursivos iniciais dos aprendentes, através, por exemplo, do ensino da escrita, da sensibilização para a pluralidade inerente a cada língua, do ensino da língua de escolarização, do ensino de outras línguas, entre outros aspetos (Cavalli, Coste, Crisan & van de Ven, 2009, p. 6).

Complementarmente, e na linha do que já referimos anteriormente, a educação plurilingue e intercultural não se destina apenas a uma elite talentosa, mas a todos os indivíduos, independentemente do seu estatuto social, do seu nível de estudos e/ou das suas competências linguístico-comunicativas. Trata-se, pois, de uma educação fundamentalmente inclusiva, até porque as suas finalidades estão em estreita ligação com os direitos fundamentais de cada aprendente, baseados em valores (coesão social, solidariedade, participação democrática, compreensão mútua, respeito por e valorização da diversidade linguística e cultural) que garantem a sua educação enquanto indivíduo e cidadão (*idem*, pp. 7/8).

Além disso, a educação plurilingue e intercultural não é uma revolução, na medida em que “[i]t takes into account above all what already exists” (*idem*, p. 7) e, nesse sentido, também não deve ser considerada como uma nova metodologia para o ensino de línguas (*ibidem*). Pelo contrário,

[i]t is rather a change in perspective, characterised by the fact that it involves not only foreign languages but that languages in proximity, the languages of the repertoires of learners, the language(s) of schooling and of all subjects, are integral to it (*ibidem*).

A educação plurilingue e intercultural persegue, assim, dois grandes objetivos: um, o de facilitar a aquisição de capacidades linguísticas e interculturais, o que “involves adding to the linguistic and cultural resources which make up individual repertoires, using the available means efficiently” (Beacco et al., 2010, p. 18); um segundo, o de promover o desenvolvimento pessoal dos indivíduos em todo o seu potencial, o que implica “encouraging them to respect and accept diversity of languages and cultures in a multilingual and multicultural society” e ajudá-los a tomar consciência da dimensão das suas competências (*ibidem*) e da natureza do seu repertório linguístico e cultural, criando as condições necessárias para o desenvolvimento e melhoria do mesmo (Beacco & Byram, 2003). Neste sentido, a educação plurilingue e intercultural inclui o desenvolvimento e aquisição de competências, conhecimento, disposições e atitudes variadas, baseadas num conjunto de diferentes experiências de aprendizagem e na construção de identidades culturais, individuais e coletivas (*idem*, p. 19).

Neste quadro, e de forma a responder a um dos desafios que se colocam hoje aos sistemas educativos, o de “formar cidadãos capazes de (con)viver com o Outro e lidar com as diferenças” (Costa, Moreira & Pinho, 2014, p. 187; cf. Andrade, Lourenço & Sá, 2010), a educação plurilingue e intercultural visa, acima de tudo, o desenvolvimento das *competências plurilingue e intercultural* dos indivíduos (cf. Cavalli, Coste, Crisan & van de Ven, 2009). Com efeito,

[t]he aim of plurilingualism and plurilingual education is not simultaneously teaching a range of languages, teaching through comparing different languages or teaching as many languages as possible. Rather, the goal is to develop plurilingual competence and intercultural education, as a way of living together (Beacco & Byram, 2007, p. 18 - nosso negrito).

Importa esclarecer, antes de avançarmos para os pontos seguintes, nos quais apresentaremos uma descrição/caracterização mais detalhada dos conceitos de *competência plurilingue* e de *competência intercultural*, as opções terminológicas e ideológicas que adotámos no presente trabalho.

Muitos dos documentos citados anteriormente, que contribuíram de forma basilar para a conceptualização destes termos, tendem a empregar o prefixo “pluri-”, sobretudo quando se referem à ‘competência plurilingue e pluricultural’. No nosso estudo, no entanto, adotamos preferencialmente o prefixo “inter-”, quando nos referimos à ‘educação intercultural’ e à

‘competência intercultural’, uma vez que acreditamos que o mesmo ilustra, de forma mais completa, a ideia de conexão, interação, partilha e até mediação ‘entre culturas’.

Como menciona Castellotti (2010), recuperando o pensamento de Dervin (2008), “de mème que “pluri-” renvoie trop souvent, implicitement, à une quantité, le préfixe “inter-” est fréquemment associé à une idée de comparaison” (p. 196). Não se trata, portanto, de uma questão de quantidade, ou número de línguas/culturas em presença, mas antes do modo como os diferentes elementos que constituem os repertórios linguístico-comunicativos dos falantes se relacionam entre si e são mobilizados em situações de contacto com o Outro.

Para além disso, procuramos compreender, com o presente trabalho, o desenvolvimento de uma competência, na sua essência, comunicativa, que se quer plurilingue e intercultural, isto é, que apresente características de uma competência plurilingue e de uma competência intercultural – entendendo-as, pois, como duas competências conceptualmente separadas ainda que profundamente interligadas – até porque, como refere Bastos (2014a), “todo o encontro plurilingue é intercultural, mas (...) também os encontros aparentemente monolíngues tendem a ser interculturais, dada a pluralidade identitária de cada indivíduo” (p. 7).

1.3.1. A competência plurilingue

No que diz respeito à competência plurilingue, importa, desde logo, sublinhar a complexidade inerente a este conceito, visível, nomeadamente, na existência de múltiplas e variadas definições. Nesse sentido, propomos apresentar um olhar breve sobre o estado da arte acerca dos principais elementos que permitem compreender este conceito e, mais importante, compreender o que é que significa ser um falante plurilingue nas sociedades do século XXI e, no contexto do presente trabalho, o que é que significa formar ou educar indivíduos para serem falantes plurilingues.

Em traços gerais, consideramos que a *competência plurilingue* é a capacidade para “successively acquire and use different competences in different languages, at different levels of proficiency and for different functions” (Cavalli, Coste, Crisan & van de Ven, 2009, p. 8).

Concebida, de forma mais específica, como um “conjunto de conhecimentos, de competências, de motivações e de atitudes valorizadoras de diferentes línguas e culturas (com diferentes estatutos), para agir socialmente em contextos diversos” (Melo-Pfeifer & Schmidt, 2014, p. 161), a competência plurilingue caracteriza-se como uma capacidade de mobilizar e fazer evoluir os recursos presentes no repertório linguístico-comunicativo dos indivíduos (cf. Coste, 2010, pp. 150/151).

Esta competência remete, portanto, para o repertório individual de cada um, do qual fazem parte os recursos adquiridos em todas as línguas conhecidas ou aprendidas e relativos às culturas associadas a estas mesmas línguas (*ibidem*; cf. Beacco, 2005; Beacco et al., 2010), nomeadamente a ou as línguas oficiais da escolarização (e as culturas transmitidas num dado contexto educativo), as línguas regionais e/ou minoritárias e respetivas culturas, e as línguas modernas ou clássicas, juntamente com as culturas que são ensinadas com / através delas (Beacco et al., 2010, p. 16), assim como as línguas da família. As competências dos falantes nas diversas línguas podem ser diferentes, tal como as línguas também podem desempenhar funções diferentes - como, por exemplo, serem usadas para comunicar no seio familiar, socializar com vizinhos, trabalhar ou aprender, etc. (Beacco, 2005, p. 19).

Os recursos de que falamos integram conhecimentos, competências, atitudes e qualidades pessoais. Os conhecimentos e as competências são transversais e sobre cada língua específica, os quais podem ser transferíveis de uma língua para outra, ou ajudar a estabelecer pontes e ligações entre línguas (Beacco et al., 2010, p. 16). Para além disso, não podemos esquecer que a aquisição de uma língua implica sempre a aquisição de uma competência cultural e a capacidade para (con)viver com o Outro (Beacco & Byram, 2007, p. 35). Como tal, “[t]he extension of a plurilingual repertoire throughout life also involves further development of the awareness of other cultures and cultural groups (...) [and it] is thus associated with the development of an awareness of the cultural complexity of the environment” (*idem*, pp. 35/36).

Embora estreitamente relacionados entre si, os conceitos de *repertório* e *competência* não devem ser confundidos: a *competência plurilingue* deve ser entendida como a capacidade de “mobilise – in a manner suited to the circumstances – the plural repertoire of linguistic and cultural resources, for purposes of communication, interacting with others, and also expanding the repertoire itself” (Beacco et al., 2010, p. 18; cf. Gonçalves & Andrade, 2006; Maurer, 2011). Com efeito, como refere Maurer (2011),

[l]a compétence plurilingue ne renvoie pas à un ensemble de compétences dans une langue donnée, mais plutôt à un «répertoire», présent en chacun de nous et lié à l'ensemble de nos expériences en matière de langues, apprises ou non dans le cadre scolaire, quelle que soit l'utilisation sociale de ces langues et indépendamment du type de compétence que la personne peut avoir, ainsi qu'à notre aptitude à utiliser ce répertoire dans les circonstances appropriées (p. 22).

A mobilização deste repertório pode cumprir, também ela, diferentes finalidades, como, por exemplo, para: i) alternar entre línguas, dialetos ou variedades; ii) expressar-se numa língua (dialeto ou variedade) e compreender um interlocutor que se expressa numa outra língua; iii) rentabilizar o conhecimento de várias línguas (dialetos ou variedades) para interpretar um texto; iv) fazer a mediação entre indivíduos que não partilham a mesma língua (dialeto ou variedade); e v) experimentar formas de expressão alternativas – por exemplo: mímica, gestos, expressões faciais, entre outras (*ibidem*).

Considerada como uma extensão, reformulada e melhorada, da noção de *competência de comunicação* (cf. Hymes, 1984), conceito nuclear da *abordagem comunicativa* (cf. Andrade et al., 2003), a competência plurilingue assume-se como uma competência comunicativa de mediação que “opera em situações de contacto de [diferentes] línguas ou culturas”, e não uma “competência comunicativa ideal” (Andrade et al., 2003, p. 493). Assim, de acordo com este entendimento, o conceito de competência plurilingue contraria “a ideia de que a língua é exterior ao sujeito que a aprende” (Pinho, 2008, p. 13) e desvaloriza a importância que na abordagem antecessora se atribuía ao ideal do falante nativo perfeito.

Em contrapartida, esta competência é caracterizada como sendo:

- *compósita*, na medida em que não resulta da mera adição, sobreposição ou justaposição de duas ou mais competências monolíngues (em diferentes línguas) distintas (Coste, Moore & Zarate, 1997, 2009). Trata-se, antes, de uma competência *complexa, síntese e integradora*, que inclui “todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem” (Andrade et al., 2003, p. 493);
- *plural, diversa e heterogénea*, porque resulta da interação de diferentes componentes (línguas ou variedades de línguas, funções, contextos...), também eles diversos (lembremo-nos que o próprio repertório linguístico-comunicativo dos sujeitos é, em si mesmo, plural) (cf. Andrade et al., 2003; Cavalli, Coste, Crisan & van de Ven, 2009; Melo, 2006). Com efeito, “[s]uch competence is not homogeneous with respect to the overall mastery of the languages of the repertoire, or to linguistic activities, or to the balance between competences in languages and competences in the cultural domain” (Cavalli, Coste, Crisan & van de Ven, 2009, p. 8);
- *dinâmica, evolutiva e maleável*, porque ligada à experiência e às trajetórias pessoais de cada indivíduo (*ibidem*) (cf. Castellotti & Moore, 2011). A competência plurilingue não é

equilibrada, estável ou estabilizada, nem no tempo, nem no espaço, uma vez que, dependendo do percurso de vida do sujeito, esta competência evolui, enriquece-se, adapta-se e transforma-se, incorporando novos componentes ou abandonando outros já existentes (cf. Coste, Moore & Zarate, 2009). Trata-se, pois, de uma competência que está “sempre exposta a novos contactos e passível de actualização e de reconfiguração [constantes] de acordo com eles” (Melo, 2006, p. 53), sendo, por isso, construída e desenvolvida ao longo da vida do sujeito;

- *desequilibrada*, porque “as diferentes dimensões que a compõem podem estar em diferentes estádios de desenvolvimento e ser “trabalhadas” preferencialmente em algumas situações” (Melo, 2006, p. 53). Este desequilíbrio é visível em vários aspetos, nomeadamente: i) o nível de proficiência pode variar de acordo com a língua; ii) o perfil de competência linguística pode ser diferente de uma língua para a outra; e iii) o perfil pluricultural pode ser diferente do perfil plurilingue (*ibidem*);
- *particular a um determinado indivíduo*, na medida em que esta competência “depende da biografia linguística de cada sujeito e de capacidades individuais” (Melo, 2006, p. 53; cf. Andrade et al., 2003). Acrescente-se, a este respeito, que a competência plurilingue pode ser construída por qualquer indivíduo, uma vez que, tal como referimos anteriormente neste capítulo, esta competência não depende de talentos ou capacidades especiais (cf. Beacco & Byram, 2003; Beacco et al., 2010).

Retomando e sintetizando a informação apresentada, atentemos nas palavras de Andrade et al. (2003) que descrevem a competência plurilingue como uma competência que

diferente de uma competência monolingue, não se espera perfeita mas compreende-se como particular a um determinado indivíduo, dinâmica, heterogénea, compósita, desequilibrada, onde se reequaciona sistematica e continuamente a relação entre os diferentes saberes linguísticos e culturais (p. 493).

Tendo em consideração estas características, partilhamos da perspetiva de Coste, Moore e Zarate (2009), segundo a qual o conceito de competência plurilingue (e pluricultural) envolveu importantes mudanças paradigmáticas, uma vez que:

- desenvolveu uma visão holística e integrada das competências linguísticas;

- sublinhou o ‘desequilíbrio’ e a ‘competência parcial’;
- promoveu uma visão dinâmica de competência, “situated, contextualized, and changing over time and circumstances”;
- contemplou possibilidades de circulação, mediação e passagem entre línguas e entre culturas;
- considerou a competência como “highly individualized, and dependent on life paths and personal biographies, and as such, subject to evolution and change, whether in or out of school” (pp. 5/6).

Verificamos, face ao exposto, que o desenvolvimento de uma competência linguístico-comunicativa de índole plurilingue pressupõe “um processo de mobilização e gestão de disponibilidades de vária ordem (vontades, motivações, afectos), de repertórios variados (linguístico-comunicativos, de aprendizagem), bem como de processos (discursivos, interaccionais), isto é, de múltiplos recursos e dimensões, muito diferenciados e lacunares” (Andrade et al., 2003, p. 493). Na tentativa de compreender estes recursos e dimensões, Andrade et al. (2003) conceberam um ‘modelo’ que procura descrever e sistematizar a composição desta competência. Segundo este ‘modelo’, a competência plurilingue é constituída por quatro dimensões, que se relacionam e interagem entre si:

- a **dimensão socioafetiva**, que diz respeito às vontades, predisposições, motivações e atitudes do sujeito em relação às línguas, às culturas, aos interlocutores e à comunicação (Andrade et al., 2003, p. 494). Aqui se integram, portanto, “a predisposição para contactar com diversas línguas e culturas, a vontade de saltar barreiras linguístico-comunicativas e abertura/disponibilidade para adoptarem a perspectiva do Outro” (Melo, 2006, p. 54);
- a **dimensão de gestão dos repertórios linguístico-comunicativos**, que se traduz na “capacidade do sujeito lidar com a sua história linguística e comunicativa, onde diferentes línguas e culturas ganham diferentes funções, estatutos e papéis, num percurso de vida composto por experiências de situações e tipos de comunicação diversificados” (Andrade et al., 2003, p. 494);
- a **dimensão de gestão dos repertórios de aprendizagem**, que remete para a capacidade do sujeito de gerir e usar diferentes operações de aprendizagem da linguagem verbal (*ibidem*). Incluem-se aqui “uma dimensão processual e meta-processual da competência

plurilingue” que permitem observar e analisar: i) “os processos e meios de aprendizagem que o sujeito é capaz de gerir em situação de contacto de línguas”; ii) “o modo como intervém, do ponto de vista cognitivo-verbal, sobre o processo de aprendizagem e de comunicação”; iii) “o modo como se conhece e se define na sua identidade de falante e aprendente plurilingue” (*idem*, pp. 494/495);

- a **dimensão de gestão da interação**, na qual se incluem os processos próprios das situações de interação e de contacto entre línguas, tais como a interpretação, a tradução ou a alternância códica. Esta dimensão coloca em evidência “o modo como o locutor aprendente constrói, colaborativamente, trocas plurilingues, lida com as línguas enquanto instrumentos de comunicação, provoca e se envolve em trocas de tutela significativas e regula o processo interaccional” (*idem*, p. 495).

Complementarmente, e tal como fomos referindo ao longo do presente capítulo, a aquisição de uma língua envolve sempre a aquisição de uma competência cultural e da capacidade de (con)viver com os outros (Beacco & Byram, 2003, p. 34). Logo, a construção e o desenvolvimento do repertório plurilingue do indivíduo ao longo da vida estão igualmente associados a uma consciencialização acerca da complexidade cultural que caracteriza as sociedades (*ibidem*). Com efeito, “in acquiring language, children acquire culture” (Byram, 1991, p. 18); ou, como refere Kramsch (1993), “[c]ulture in language learning is not an expandable fifth skill, tacked on, so to speak, to the teaching of speaking, listening, reading and writing. It is always in the background, right from day one” (p. 1).

Neste sentido, à competência plurilingue está, inevitavelmente, associada uma competência intercultural.

1.3.2. *A competência intercultural*

A competência intercultural, entendida, *grosso modo*, como “an understanding and experience of at least some aspects of the lives of people of other languages and other cultures” e “the capacity to interpret another way of life and to explain it to those who live another” (Beacco & Byram, 2003, p. 34), tem conhecido algumas variações no que diz respeito à sua conceptualização, como ilustra a diversidade de modelos que, quer no contexto norte-americano, quer no contexto europeu, têm tentado descrever as suas componentes – ver, por exemplo, os estudos de Bastos (2014b) e Melo (2006) que sintetizam, sob a forma de revisão da literatura,

alguns destes modelos (cf. Arasaratnam, 2006; Byram, 1997; Deardorff, 2009; Jandt, 1998; Ogay, 2000, entre outros).

Para além disso, alguns autores falam em *competência intercultural* e outros em *competência de comunicação intercultural*, com um enfoque ligeiramente diferente (cf. Byram, 1997). No presente trabalho, adotamos, preferencialmente, o conceito de *competência intercultural*.

Retomando o esclarecimento apresentado anteriormente, para o sublinhar, falamos em competência intercultural e não em competência pluricultural, porque esta se refere à capacidade do sujeito se identificar com e participar em múltiplas culturas (Byram, Barrett, Ipgrave, Jackson & García, 2009, p. 10; cf. Beacco et al., 2010, p. 16) e o enfoque do nosso trabalho aproxima-se mais do primeiro conceito, enquanto capacidade para “experience cultural otherness, and to use this experience to reflect on matters that are usually taken for granted within one’s own culture and environment” (*ibidem*). Para além disso, a competência intercultural implica ‘estar aberto a’, ‘estar interessado/a em’, ‘ter curiosidade e empatia em relação a pessoas de outras culturas’ (*ibidem*), ‘interagir com’, ‘mediar’, ‘interpretar’ e depois ‘analisar’ essa experiência cultural (cf. Beacco et al., 2010).

Byram, um dos autores que mais se tem dedicado à compreensão e conceptualização da noção de competência intercultural, apresenta-a como

ability to interact effectively with people from cultures that we recognise as being different from our own. (...) Interacting effectively across cultures means accomplishing a negotiation between people based on both culture-specific and culture-general features that is on the whole respectful of and favourable to each (Byram, 2000, p. 297).

Esta capacidade de interagir, e de gerir a interação, em diferentes níveis, entre pessoas que representam diferentes sistemas de valores e diferentes visões do mundo, implica vontade para se envolver com a cultura estrangeira, autoconhecimento e capacidade para olhar para si mesmo, adotando um ponto de vista externo, isto é, a capacidade de olhar o mundo através dos olhos do Outro, de lidar com a incerteza, de atuar como mediador cultural, de avaliar o ponto de vista dos outros, de usar conscientemente competências de aprendizagem cultural e de ler o contexto cultural, e o entendimento de que os indivíduos não podem ser reduzidos às suas identidades coletivas (Sercu, 2005, p. 2, cit. in Moreira & Chaves, 2007, p. 181) (cf. Spitzberg & Changnon, 2009).

Estes aspetos levam-nos, assim, a refletir sobre as componentes da competência intercultural, as quais têm sido problematizadas em inúmeros estudos e modelos, de entre os quais destacamos o modelo cunhado por Byram, em 1997. De acordo com o autor, a competência intercultural é constituída por um conjunto de atitudes (*savoir être*), conhecimentos (*savoirs*), capacidades (*savoir comprendre, savoir apprendre/faire*) e consciência cultural crítica (*savoir s'engager*), tal como a figura seguinte ilustra:

	SKILLS interpret and relate (<i>savoir comprendre</i>)	
KNOWLEDGE of self and other; of interaction: individual and societal (<i>savoirs</i>)	EDUCATION political educational critical cultural awareness (<i>savoir s'engager</i>)	ATTITUDES relativising self valuing other (<i>savoir être</i>)
	SKILLS discover and/or interact (<i>savoir apprendre/ faire</i>)	

Figura 1 – Modelo de competência intercultural (Byram, 1997, p. 34)

As *attitudes* em relação ao Outro e à sua cultura são consideradas condição essencial para uma interação intercultural bem-sucedida, pelo que são valorizadas atitudes de abertura, interesse, empatia, predisposição para ‘suspender’ quaisquer julgamentos em relação ao Outro, aos seus valores e comportamentos, não raras vezes baseados em preconceitos. Acrescente-se, também, a vontade de relativizar os nossos próprios valores, comportamentos e crenças e de os analisar segundo o ponto de vista dos outros (Byram, 1997, p. 34; cf. Beacco & Byram, 2003, p. 68), bem como o respeito pela diferença, o reconhecimento da identidade diferente dos outros e sensibilidade/flexibilidade em relação a formas de comunicar (Byram, Barrett, Ipgrave, Jackson & García, 2009, p. 5).

No que diz respeito aos *conhecimentos*, consideram-se, neste quadro, duas categorias de conhecimentos: i) conhecimento sobre os grupos sociais e suas culturas no seu próprio país, e conhecimento semelhante sobre o país do interlocutor; ii) conhecimento sobre os processos de interação a nível individual e social (Byram, 1997, p. 35). Particularizando, inclui-se aqui conhecimento sobre: i) as relações históricas e contemporâneas entre o país do indivíduo e o do seu interlocutor; ii) os tipos de causa e de processos de mal entendidos entre interlocutores de diferentes origens culturais; iii) os processos e instituições de socialização no seu próprio país e no do seu interlocutor; iv) as distinções sociais e os seus principais marcadores, no seu país e no do

seu interlocutor; v) os processos de interação social usados no país do interlocutor, entre outros exemplos (Byram, 1997, p. 51; Byram, 2008, p. 231).

Relativamente às *capacidades*, Byram (1997) fala em *skills de interpretação e relação* e em *skills de descoberta e interação*, que dizem respeito a capacidades de interpretação, de aquisição de conhecimento novo sobre uma cultura ou práticas culturais e de mobilização de conhecimentos, atitudes e capacidades de acordo com as condicionantes da comunicação e da interação em tempo real (*ibidem*).

Também Beacco e Byram (2003) falam na *capacidade de aprender*, entendida “as the ability to develop knowledge about a society on the basis of what is known and to inform oneself by searching for and processing new data” (p. 68), e na *capacidade de interpretar e avaliar*, descrita como a capacidade de “give meaning to cultural objects of whatever kind on the basis of frameworks of reference (...) and values” (*ibidem*). Estas interpretações são efetuadas quando o indivíduo se coloca no lugar do outro ou adota o ponto de vista de um observador externo (*ibidem*).

Por último, Byram destaca ainda a *consciência cultural crítica* como sendo uma componente vital da competência intercultural, a qual está relacionada com a capacidade de avaliar criticamente, e com base em critérios explícitos, perspetivas, práticas e produtos na cultura do indivíduo e noutras culturas e países (*ibidem*; cf. Byram, 2009). Segundo o autor,

the definition of critical cultural awareness emphasises the importance of individuals being aware of their own ideology – political and/or religious – and the need to be explicit in one’s criteria of evaluating other people’s actions, or the documents and events of other cultures. It also promotes the engagement of the individual with people of other ideologies, to look for common ground where possible, but also to accept difference (Byram, 2008, p. 165).

A consciência cultural crítica baseia-se, portanto, na capacidade de identificar e interpretar valores explícitos ou implícitos em documentos e eventos na cultura do indivíduo e noutras culturas, de efetuar uma análise avaliativa desses mesmos documentos e eventos de acordo com uma determinada perspetiva ou critérios específicos, e de interagir e mediar em trocas/interações interculturais (Byram, 1997, p. 53; Byram, 2008, p. 233).

Considerando as componentes que acabámos de apresentar, é possível afirmar que a aquisição da competência intercultural ajuda os sujeitos a “understand cultural difference better, establish cognitive and affective links between past and future experiences of that difference, mediate between members of two (or more) social groups and their cultures, and question the assumptions of their own cultural group and milieu” (Beacco et al., 2010, p. 16).

1.3.3. *O falante plurilingue e intercultural*

Tendo por base as noções de competência plurilingue e competência intercultural acima descritas, podemos caracterizar o *falante plurilingue e intercultural* como alguém que possui uma “self-ascribed culturally and linguistically plural identification” (Oliveira & Ançã, 2009, p. 404), que resulta das experiências do indivíduo em diferentes contextos sociais, culturais e linguísticos ao longo da sua vida (*ibidem*).

É também, de forma análoga, o indivíduo que possui um repertório linguístico e cultural plural, “developed through a variety of experiences which promoted the development of different competences at various levels” (*idem*, p. 405), e que, por isso mesmo, é capaz de recorrer a uma grande variedade de estratégias para controlar e lidar com o desequilíbrio existente entre ele e o seu interlocutor (Coste, Moore & Zarate, 2009, p. 16). De entre essas estratégias, destaca-se a capacidade de alternar entre línguas (ou variedades de uma língua), durante uma interação, de forma a negociar sentidos, transmitir mensagens, dar informação sobre o falante, a sua identidade social e cultural e o seu lugar na interação (*idem*, p. 17). Com efeito,

[u]m locutor pode, em diferentes situações, recorrer, com desembaraço, a diferentes partes desta competência para estabelecer uma comunicação eficaz com um interlocutor específico. Os interlocutores podem, por exemplo, passar de uma língua (...) para outra, explorando a capacidade de cada um deles de se expressar numa língua e de compreender a outra; ou uma pessoa pode até recorrer ao conhecimento de um certo número de línguas para compreender um texto, escrito ou até oral, numa língua previamente “desconhecida” (Conselho da Europa, 2001b, p. 23).

Esta necessidade de constante (re)adaptação linguística (e cultural) em função quer do interlocutor, quer do contexto de comunicação/interação, aproxima-nos dos conceitos de

linguaging e *translanguaging*. No primeiro caso, entende-se que a língua não é apenas um código ou um sistema de regras e estruturas, é um processo em movimento e não uma ‘coisa’, “[it’s] a ‘verb’ rather than a ‘noun’” (Becker, 1988, p. 25). Nesse sentido, o termo *linguaging* ilustra “the simultaneous process of continuous becoming of ourselves and of our language practices, as we interact and make meaning in the world.” (García & Wei, 2014, p. 8).

O conceito de *translanguaging* (cf. García, 2009; Blackledge & Creese, 2010), por sua vez, considerado por alguns autores como uma forma de interação e por outros como uma pedagogia (cf. Conteh, 2018), desafia “the conventional understanding of language boundaries between...culturally and politically labelled languages” (Li, 2018, p. 24), proporcionando ao aprendiz de língua(s) oportunidades para estabelecer ligações entre experiências linguísticas (e culturais) ocorridas dentro e fora da sala de aula (cf. Blackledge & Creese, 2010).

Na verdade, Vallejo e Dooly (2020), após analisarem os conceitos de *plurilinguismo* e *translanguaging*, concluem que “[w]hile the two terms (...) have emerged from different contexts, and in many cases appear to have socio-political and epistemological differences, there are several commonalities” (p. 7). Estas semelhanças são:

- i) ambos os conceitos assentam no reconhecimento generalizado da existência de práticas e falantes bi- / multi- / plurilingues um pouco por todo o mundo;
- ii) ambos recuperam a noção de *heteroglossia* de Bakhtin – mencionada na parte inicial deste capítulo – ao considerarem que qualquer língua é “stratified or sedimented with many voices that interact” (*ibidem*), remetendo, desta forma, para a diversidade intralinguística que caracteriza as línguas individualmente;
- iii) e ambos reconhecem que os indivíduos têm “a unique, integrated repertoire of semiotic resources that they strategically and creatively combine and put into place according to the context and participants of their interactions.” (*ibidem*).

Neste contexto, verificamos, portanto, que um falante plurilingue (e intercultural) desenvolve diferentes competências em cada língua, e estas não são necessariamente iguais entre si, uma vez que são operacionalizadas para cumprir diferentes funções e finalidades e sofrem mudanças constantes com o passar do tempo (Coste, Moore & Zarate, 2009, p. 19; Beacco & Byram, 2003, p. 65).

Complementarmente, o falante plurilingue e intercultural é também aquele que é capaz de desempenhar o papel de mediador entre culturas, isto é, um indivíduo que facilita a comunicação,

compreensão e ação entre pessoas ou grupos que diferem entre si no que respeita às línguas e culturas que representam (Melo, 2006, p. 69).

Como tal, o falante plurilingue e mediador intercultural é, necessariamente, um indivíduo mais tolerante, curioso e compreensivo, capaz de abandonar atitudes e comportamentos etnocêntricos em relação ao Outro e à sua cultura. Mais do que isso, é alguém que consegue ver o mundo através dos olhos dos outros e de falar o Mundo nas outas línguas; alguém que consegue reconhecer-se a si próprio e aos outros como seres complexos e plurais (Moreira, 2007a, p. 173).

Sintetizando o que escrevemos nas páginas anteriores acerca das competências plurilingue e intercultural, e olhando para os vários estudos que apresentam diferentes modelos e conceptualizações para estas duas competências, é, de facto, possível identificar ‘pontos de contacto’, componentes ‘em comum’ - “les connaissances, les attitudes et les habiletés” (Ogay, 2000, p. 33). Com efeito, no âmbito de um estudo sobre a abordagem didática *éveil aux langues* – apresentada mais à frente neste capítulo -, Candelier (2000) identifica *Atitudes* (dimensão afetiva), *Conhecimentos* (dimensão cognitiva) e *Capacidades* (dimensão praxeológica) como sendo componentes essenciais que permitem ao falante plurilingue e intercultural “participar com segurança nos encontros que se caracterizam pela diversidade das línguas e culturas em presença” (Melo, 2006, p. 66; cf. Bastos, 2014a). Como problematizaremos num outro capítulo do presente trabalho, estas componentes estruturaram a análise dos dados recolhidos no âmbito do nosso projeto de investigação.

Importa sublinhar, ainda, que estas competências não são inatas; pelo contrário, necessitam de ser “explicitly taught and learned and then practiced and maintained throughout life” (Byram, Barrett, Ipgrave, Jackson & García, 2009, p. 23). É, portanto, necessário formar para se ser plurilingue e intercultural, uma missão que é atribuída à escola, mas não exclusivamente, uma vez que esta não é o espaço único de desenvolvimento destas competências, do mesmo modo que a aprendizagem de línguas também ocorre fora do contexto escolar. Como referem Coste, Moore e Zarate (2009),

plurilingual and pluricultural competence may begin before school, and proceed parallel with it: through family experience and learning, history and contacts between generations, travel, expatriation, emigration, and more generally belonging to a multilingual and multicultural environment or moving from one environment to another, but also through reading, and through the media (p. 32).

Não obstante, e considerando que o nosso trabalho se insere no contexto específico da sala de aula, é neste mesmo contexto que continuaremos a descrever o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural, que pode assumir uma dupla vertente: por um lado, pode “ser um objectivo comum às várias disciplinas de línguas integrantes dos currículos e, nesse sentido, promover mais e melhores competências linguístico-comunicativas e de aprendizagem”; por outro lado, pode “preparar os indivíduos para que saibam, no futuro, rentabilizar as oportunidades de contacto com a diversidade linguístico-cultural e, assim, ir aumentando, de forma organizada e eficaz, o seu repertório linguístico-comunicativo” (Santos & Andrade, 2003, p. 126).

PARTE II: reptos de uma educação plurilingue e intercultural em contexto escolar

2.1. Processos, estratégias e opções curriculares

“Introducing the plurilingual perspective in education systems is not merely a question of changing foreign language syllabuses or the way foreign language teaching is organised. It is something that concerns all schools which should be made aware of the goals of those transformations and the issues involved. The dissemination of a culture of plurilingualism is a precondition for the success of the technical transformations by which plurilingualism will be implemented in education systems” (Beacco & Byram, 2003, p. 75)

Propomos, nesta secção, um olhar sobre alguns processos e estratégias passíveis de serem operacionalizados em sala de aula no quadro de uma educação plurilingue e intercultural. Sublinhamos, no entanto, que, embora o nosso enfoque seja a aula de língua(s), todas as disciplinas podem constituir-se como um espaço de promoção e desenvolvimento da educação plurilingue e intercultural, tal como referem Beacco et al. (2010):

[e]very one of the subjects currently taught in schools can – with all its special features, which must not be minimised – become even more clearly a place for plurilingual and intercultural education if it makes room for activities linked to those transversal fields (...), paying special attention to its own language-culture, and to opportunities of developing the various components of intercultural competence (p. 35).

Não pretendemos, porém, apresentar uma lista de atividades ou estratégias a adotar em sala de aula sob a forma de ‘receitas’ ou ‘prescrições’ (Beacco & Byram, 2003) que garantem a implementação de uma educação plurilingue e intercultural ou, mais especificamente, o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos alunos. Na verdade, esta educação pode assumir diferentes formas, na medida em que diversos são também os aprendentes e os seus repertórios, o contexto educativo, os níveis de proficiência, o tipo de

competências, as línguas a adquirir, as necessidades e interesses dos aprendentes, os seus conhecimentos prévios... enfim, diverso e plural é também o próprio plurilinguismo. Nas palavras de Beacco e Byram (2003),

[t]his convergence will not necessarily come about through similar educational curricula or identical organization of teaching. **Plurilingualism is plural: it is not a matter of advocating a single plurilingualism for Europeans, a sort of standard repertoire, identical everywhere**, achieved by putting together similarly weighted sets of national, classical and foreign languages and languages of the territory of each Member State. **Teaching of, or teaching in several languages may take many different forms according to the languages used in a given national and international context, national and international needs, the affiliations of each citizen, and their needs and wishes** (p. 38 – nosso negrito).

Neste sentido, o que nos propomos apresentar é, acima de tudo, uma reflexão sobre o modo como o processo de ensino e aprendizagem, em sala de aula, deverá integrar os valores e finalidades inerentes a esta educação plurilingue e intercultural, destacando algumas estratégias, abordagens e opções curriculares que poderão ser implementadas, dependendo necessariamente das especificidades de cada contexto, com vista ao desenvolvimento do plurilinguismo dos aprendentes. Como referem Cavalli, Coste, Crisan e van de Ven (2009), a educação plurilingue e intercultural corresponde a um projeto educativo global e transversal que deve ser integrado nas práticas educativas já existentes.

Nesta linha de pensamento, Castellotti, Coste e Duverger (2008) mencionam sete princípios operacionais que devem orientar a implementação de uma educação plurilingue e intercultural:

- **Princípio 1** – *Do plurilinguismo limitado a determinadas situações* (frequentemente como uma conotação elitista) *ao plurilinguismo para todos*: importa alargar as experiências de educação plurilingue e intercultural e democratizá-las, tornando-as acessíveis a todos os indivíduos (p. 14);
- **Princípio 2** - *Do plurilinguismo negligenciado dos repertórios dos aprendentes e da comunidade próxima a um plurilinguismo inclusivo, reconhecido e valorizado pela escola*. A escola tende, frequentemente, a negligenciar as línguas que integram os repertórios dos aprendentes. Ora, não é possível construir a competência plurilingue sobre uma

base sólida sem valorizar estes repertórios (*ibidem*). De forma análoga, importa valorizar as línguas e culturas da comunidade mais próxima da mesma maneira que, por vezes, se valoriza as das comunidades mais distantes;

- **Princípio 3** – *Da aprendizagem de diferentes línguas para uma educação linguística geral, aberta à diversidade linguística e cultural e ao plurilinguismo*: a aprendizagem de uma língua estrangeira deverá estar claramente articulada com o ensino da L1 ou da língua de escolarização “afin de viser une éducation langagière ouverte à la diversité linguistique et culturelle, largement fondée sur des valeurs éducatives générales et susceptibles de prendre des formes diverses telles que des apprentissages plurilingues partiels” (*idem*, pp. 14/15);
- **Princípio 4** – *Do ensino compartimentado de diferentes línguas a uma conceção holística do ensino e aprendizagem de línguas*: o princípio anterior apoia-se numa conceção holística das aprendizagens linguísticas (facilitando as transferências de capacidades e de conhecimentos) e realiza-se através de diferentes abordagens (*idem*, p. 15);
- **Princípio 5** – *De uma política linguística central a políticas linguísticas partilhadas e, portanto, parcialmente descentralizadas*: na elaboração de uma política linguística importa pensar tanto em termos de política linguística local como em termos de política linguística central e centralizada (de um estado, de uma região) (*ibidem*), sem esquecer as próprias políticas da comunidade educativa e da escola em particular – visíveis, por exemplo, na definição de projetos, na elaboração de documentos reguladores variados, como o Projeto Educativo, o Plano Anual de Atividades, etc.
- **Princípio 6** – *Da lógica de ‘adição’ de línguas no currículo à lógica de um currículo integrado de línguas*: estas políticas linguísticas “auraient intérêt à être (re)pensées moins en termes (...) de langues étrangères qu’il s’agirait d’ajouter au curriculum, qu’à travers un processus cohérent et conscient d’agencement efficace des langues à enseigner (...) orienté par des finalités éducatives précisément établies” (*ibidem*);
- **Princípio 7** – *De uma visão do estilo “tout et tout de suite” a uma política linguística realista “des petits pas”*: a educação plurilingue e intercultural não deve tornar-se uma dimensão totalizante da escola, apesar da sua importância no processo de formação do aprendente. Pelo contrário, “[e]lle doit être envisagée de façon réaliste, recensant les

moyens et les ressources disponibles et celles repérables y compris sur le territoire, se donnant des ambitions atteignables, mais faisant preuve aussi de créativité et, malgré tout, aussi et paradoxalement, d'un peu d'utopie" (*ibidem*).

Embora Castellotti, Coste e Duverger (2008) tenham definido estes princípios no contexto particular do ensino primário, estes dizem igualmente respeito aos outros níveis de ensino, numa lógica de educação transversal e ao longo da vida.

Da leitura destes princípios ressaltam duas ideias essenciais: por um lado, a ideia de que não basta aumentar o número de línguas oferecidas pelas escolas, numa perspetiva aditiva de currículo, ainda que esta iniciativa possa constituir-se como um importante ponto de partida para a valorização da diversidade linguística e cultural e para o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos alunos; por outro lado, a ideia de que a aula de língua pode ser um espaço aberto a outras línguas e culturas, abandonando, assim, uma visão compartimentada e estanque do ensino de línguas (Santos & Andrade, 2007).

No primeiro caso, e tal como referimos anteriormente, a grande maioria dos sistemas educativos europeus tem generalizado e valorizado o ensino e aprendizagem de línguas, resultado de "increased social demand for languages, which is itself the result of greater awareness that a knowledge of foreign languages is an advantage in working life" (Beacco & Byram, 2003, pp. 22/23), entre outros fatores já aqui mencionados. Esta valorização traduziu-se, de uma maneira geral, na antecipação do início do ensino de línguas estrangeiras, no aumento do tempo dedicado ao ensino e aprendizagem de línguas ao longo da escolarização, no aumento do número de línguas oferecidas (embora as escolhas reais sejam, ainda, limitadas) e numa maior valorização das línguas regionais e, eventualmente, das línguas maternas dos alunos imigrantes (Beacco & Byram, 2003, pp. 22/23) – recordem-se os dados estatísticos do Relatório da Comissão Europeia (Eurydice, 2017) citados anteriormente neste capítulo.

Ainda que seja importante aumentar a diversidade de línguas oferecidas pelas escolas, esta 'mudança quantitativa' por si só não implica, necessariamente, uma alteração ou reestruturação do modo como o ensino e aprendizagem de línguas é operacionalizado num contexto de educação plurilingue e intercultural. Com efeito, Beacco e Byram (2003) referem que

the overall **situation of foreign languages is positive but mixed**. Apart from the quantitative progress with respect to the languages education systems offer, the systems

seem to pursue the same general education policy, in that **they give foreign languages the same status as before** (p. 23 – nosso negrito).

Nesse sentido, estes autores sublinham que, de uma maneira geral: i) as línguas continuam a ser ensinadas exatamente da mesma forma, como qualquer outra disciplina escolar, “as though languages were objects of knowledge like others” (*ibidem*) e ii) as línguas são colocadas em competição umas com as outras em grupos de opção, de acordo com a visão compartimentada das línguas no currículo, e até com outras disciplinas ditas não linguísticas (*ibidem*). É, portanto, necessário (re)pensar e (re)organizar o próprio processo de ensino e aprendizagem de línguas e/ou as condições de contacto com a diversidade linguística e cultural em contexto escolar de modo a integrar os valores e ideias inerentes a uma educação plurilingue e intercultural de forma transversal, continuada e articulada.

Tradicionalmente, os currículos linguísticos têm concebido o ensino e aprendizagem de línguas de modo isolado, afastando das práticas educativas da aula de língua estrangeira qualquer outra língua, até mesmo a língua materna dos alunos, e considerando como erro qualquer forma de interferência (cf. Beacco & Byram, 2003; Gonçalves, 2011). Contudo, nas últimas décadas, na linha dos trabalhos de investigação sobre a diversidade linguística e cultural e o plurilinguismo, vários autores têm chamado a atenção para a desadequação dos currículos neste sentido, passando a valorizar, cada vez mais, os repertórios linguísticos dos aprendentes, nos quais se integram tanto a língua materna como as línguas estrangeiras, aprendidas e/ou contactadas, bem como todas as experiências linguístico-comunicativas já vivenciadas (cf. Andrade & Araújo e Sá, 2001; Beacco & Byram, 2003, 2007; Neuner, 2004).

Assim, é fundamental que o currículo deixe de compartimentar o ensino de línguas e passe a ser “construído e gerido na base da harmonia entre várias línguas” (Gomes, 2013, p. 105), isto é, que se abandone a perspectiva aditiva de ensino das línguas (línguas aprendidas isoladamente, uma a seguir a outra) e se abrace uma didática mais integrada das línguas, numa lógica de Didática do Plurilinguismo (cf. Castellotti, 2001; Martins, 2008), e também das línguas com outras áreas disciplinares. Até porque a visão compartimentada do currículo, e do ensino de línguas, tem implicações ao nível do próprio entendimento que se tem das línguas:

the acquisition of each [language] is presented as being in competition with the acquisition of the others: the national/official varieties are compulsory at every stage of primary and secondary education, while others are optional in various ways and this leads

to the introduction of a hierarchy of languages according to the order in which they are offered (first language, second language, and so on) which reinforces social representations of the supposed usefulness of linguistic varieties (Beacco & Byram, 2003, p. 85 – nosso negrito).

As representações sociais acerca das línguas de que falamos Beacco e Byram (2003) podem, igualmente, condicionar o ensino e aprendizagem das mesmas e decorrem, não raras vezes, da forma hierarquizada e estereotipada como as línguas são apresentadas nos currículos escolares.

Esta fragmentação administrativa e pedagógica promove uma abordagem heterogênea do ensino de línguas, segundo a qual as várias línguas presentes no currículo (maternas e estrangeiras) são ensinadas de forma distinta e isolada, ainda que todas envolvam o mesmo tipo de competências (Beacco & Byram, 2003, p. 23) e objetivos.

Como tal, a falta de uma coordenação adequada entre as diferentes línguas e os respetivos métodos de ensino é vista como uma “source of inefficiency and it helps to mask the single nature of plurilingual competence” (*ibidem*), uma vez que a aquisição desta competência se baseia num princípio educativo oposto: o de que a aquisição de uma nova língua assenta em competências e conhecimentos desenvolvidos durante a aprendizagem anterior de outras línguas (*idem*, p. 85).

Nesta linha de pensamento, Melo (2006), citando o Conselho da Europa (2001b), considera que o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural deve assentar em três princípios-chave:

- o **princípio da incompletude**, segundo o qual “todo o conhecimento de uma língua, mesmo materna, é parcial, sendo desigual o domínio das diferentes competências” (Conselho da Europa, 2001b, p. 232; Melo, 2006, pp. 42/43);
- o **princípio da economia cognitiva**, que advoga que “esse conhecimento parcial é maior do que parece e pode ser reutilizado tendo em conta a situação e os objetivos dessa reutilização (...) na aquisição de novos saberes linguístico-comunicativos” (Conselho da Europa, 2001b, p. 233; Melo, 2006, pp. 43);
- o **princípio da desmultiplicação**, que se baseia na ideia de que “aqueles que aprenderam uma língua sabem muito acerca de várias outras línguas, sem que necessariamente se dêem conta disso” (Conselho da Europa, 2001b, p. 233; Melo, 2006, p. 43).

Face ao exposto, parece-nos, pois, que o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural em contexto escolar passa por, por um lado, proporcionar aos alunos o contacto com a diversidade linguística e cultural e, por outro lado, mas simultaneamente, criar oportunidades para que possam rentabilizar e sistematizar os contactos que vão estabelecendo, dentro e fora da escola (Santos & Andrade, 2007).

Não se pretende, com estes argumentos, defender ou encorajar a criação de disciplinas novas. Pretende-se, sim, que as disciplinas existentes, linguísticas e não linguísticas, sejam harmonizadas e articuladas entre si, até um certo ponto, naturalmente (Beacco & Byram, 2003, pp. 85/86).

Desta necessidade de harmonização depreendemos que é fundamentalmente ao nível das orientações governamentais e dos currículos (num nível macro), das estratégias de organização escolar (num nível meso) e das práticas de sala de aula (num nível micro) que devem operar-se as transformações e adaptações necessárias à implementação, de forma coerente e articulada, de uma educação plurilingue e intercultural. Com efeito,

[a] pesar de a aprendizagem de línguas estrangeiras ser valorizada por muitos como facilitadora de um convívio salutar nesta sociedade multicultural em que vivemos, não nos parece que a sua aprendizagem, por si só, produza efeitos automáticos, se não houver uma metodologia adequada e pensada para que esses efeitos se concretizem (Nunes, 2012, p. 26).

Daqui decorrem, inevitavelmente, questões como *Qual o currículo a construir? Como devem ser planificadas e organizadas as aulas de línguas no quadro de uma educação plurilingue e intercultural? Que abordagens e atividades podem ser implementadas?*, entre outras.

Atentemos, por agora, na primeira questão, para compreendermos melhor o conceito de *currículo* e a relevância das escolhas e adaptações curriculares ao nível da promoção de uma educação plurilingue e intercultural, uma vez que o currículo é

um dos aspetos centrais que deve ser levado em conta quando se procura alterar a escola no sentido de uma educação *na e para a diversidade*. Por um lado, porque ele encerra as conceções, valores, conhecimentos e atitudes que enformam as opções e as práticas educativas; por outro lado, porque o currículo instituído se apresenta, muitas

vezes, como um obstáculo às reformas educativas, sendo inclusivamente utilizado como pretexto para se manter a escola tal como ela está (Lourenço, 2013, p. 128 – nosso **negrito**).

Não sendo nosso objetivo determo-nos sobre a evolução teórica e ideológica do conceito de *currículo*, até porque este é caracterizado por uma grande complexidade e diversidade de significados, assumimos, neste trabalho, o entendimento de *currículo* enquanto “o corpo de aprendizagens que socialmente se reconhecem como necessárias num dado tempo e contexto” (Roldão, 2013, p. 18; cf. Zabalza, 1994).

Reconhecendo, portanto, que o currículo é sempre, em qualquer época, o resultado de uma construção social, parece evidente que o mesmo acompanhe a evolução, não só da sociedade, mas também das exigências e desafios que se colocam à educação e à escola, em particular. Assim, no momento atual, este conjunto de aprendizagens e experiências deve adaptar-se à necessidade de preservação da diversidade linguística e cultural e ao desenvolvimento do plurilinguismo dos cidadãos.

Neste sentido, Lourenço (2013)⁶ fala de um *currículo para a diversidade* e descreve as características que o mesmo deve apresentar:

- **flexível** – o currículo deve ser flexível no que diz respeito aos seus princípios, intenções, processos e critérios de organização, e “não como algo fechado e acabado, destinado ao aluno médio” (p. 134);
- **diversificado** – um currículo diversificado é um currículo que, para além de trabalhar várias áreas de conteúdo, com recurso a atividades e materiais diversificados, se dirige a todos os alunos, respeitando a sua diversidade e heterogeneidade (*idem*, p. 135);
- **pertinente** – o currículo deve ser pertinente, promovendo “ap aprendizagens que são significativas para todas as crianças e não só para aquelas que pertencem a grupos socioculturais dominantes ou que possuem determinadas competências” (*idem*, p. 136);
- **intercultural** – o currículo deve ser construído de modo a refletir a diversidade linguística e cultural e a incorporar diferentes olhares, diferentes modos de pensar,

⁶ Embora o estudo de Lourenço (2013) tenha como enfoque investigativo os primeiros anos de escolaridade (o ensino pré-escolar), a verdade é que estas características podem, com toda a propriedade, descrever um currículo para a diversidade em qualquer nível de ensino.

diferentes formas de viver, de modo que “[a] sala de aula e a escola tornam-se (...) lugares onde todos/as participam juntos/as na construção de um conhecimento cultural relevante e onde se convive democraticamente e se educa para a cidadania” (*idem*, p. 38);

- **transformador** – o currículo deve ser, igualmente, um currículo transformador, na medida em que, a par das competências instrumentais e técnicas, deve apostar na formação pessoal e social do indivíduo e no desenvolvimento de atitudes e valores que lhe permitam participar na “transformação em direção a sociedades mais justas e equitativas” (*ibidem*);
- **glocal** – um currículo para a diversidade também deve ser *glocal*, isto é, “deve ter em conta as características do mundo em que vivemos e das sociedades que nos rodeiam” [*global*], sem esquecer a realidade local em que se insere a escola [*local*] (*idem*, p. 139);
- **integrado** – na sequência das características anteriores, o currículo deve integrar, de forma articulada e interrelacionada, os conhecimentos relativos às diversas áreas de conteúdo (*idem*, p. 140);
- **participativo** - um currículo participativo é “construído e reconstruído por todos/as os/as intervenientes na comunidade escolar e na comunidade alargada” (*ibidem*).

No caso do currículo de línguas em particular, importa i) diversificar a oferta de línguas na escola (um bom ponto de partida, mas insuficiente por si só, como já referimos); ii) contemplar, de forma mais explícita e frequente, as possibilidades de transferências entre as diferentes línguas do currículo; e iii) integrar diferentes línguas, com diferentes estatutos, e não apenas, ou maioritariamente, “the ones considered most useful for work purposes or easiest to learn” (Beacco et al., 2010, p. 38) (cf. Conselho da Europa, 2001b; Melo, 2006).

Em termos práticos, do mesmo modo que não existe uma forma única de plurilinguismo, também o currículo pode assumir diferentes formas, de acordo com o contexto e dependendo das línguas de escolarização e da sua posição na escola, de variadas condições de implementação e viabilidade e das relações existentes entre a escola e a comunidade em que está inserida (Cavalli, Coste, Crisan & van de Ven, 2009, p. 14; cf. Coste, Moore & Zarate, 2009). Na verdade, os currículos podem, de facto, seguir diferentes linhas de ação: “[t]hey can specify the competences

learners should be taught, the proficiency levels they should reach, and the attitudes they should have. They can also specify lesson content” (Beacco et al., 2010, p. 31).

Logo, a pergunta que se impõe é: *De entre as inúmeras formas e conteúdos possíveis, quais são os que melhor contribuem para a organização de uma educação plurilingue e intercultural?*

Em resposta a esta questão, Beacco et al. (2010) defendem que um currículo plurilingue e intercultural deve proporcionar: i) a expansão dos repertórios linguísticos dos alunos; ii) a instrução na sua língua materna (a língua de casa); iii) a aprendizagem de uma língua regional, minoritária ou de migração, se isso for o que desejam; iv) a aquisição de competências linguísticas necessárias à vida na comunidade; v) a compreensão do potencial criativo de todas as línguas; e vi) a aprendizagem da língua e dos géneros discursivos que são específicos para o uso social e necessários para o sucesso escolar (p. 19).

De um ponto de vista mais técnico, no que diz respeito ao seu processo de construção, este currículo deve reconhecer e valorizar os direitos dos alunos, e não apenas os seus deveres e responsabilidades (Beacco et al., 2010, p. 19). Deve, igualmente, definir os conteúdos a explorar em sala de aula não só em termos de conhecimentos ou capacidades, mas também em termos das experiências de aprendizagem que se espera que a escola proporcione aos alunos (*ibidem*). Mais especificamente, importa garantir que

language teaching is not restricted to functional and practical competences, even though these are genuinely needed, and may seem to have priority in certain contexts. Learners are entitled to experience the playful and aesthetic sides of language too (...), and also the diversity of the world’s languages: they must not be confined to learning just one foreign language, or only those discourse genres valued for their presumed social and occupational utility (*ibidem*).

Para além disso, espera-se que um currículo plurilingue e intercultural organize o ensino das línguas de forma integrada, convergente ou transversal, reconheça as dimensões linguísticas das disciplinas ditas não-linguísticas e promova a autonomização do processo de aprendizagem de línguas, entre outros aspetos (*ibidem*). No que se refere ao contributo das disciplinas não-linguísticas, Coste, Moore e Zarate (2009) também reconhecem que

history, geography and the natural and human sciences, conveniently and wrongly called "non-linguistic subjects", **cannot be excluded from a project to develop plurilingual and pluricultural competence**. Through the knowledge they supply, but equally through the documents with which they work, the concepts they bring into play and the tools of observation and analysis which they employ, **they make a significant contribution to the creation of knowledge, convictions and attitudes which play and will play a role in the approach to and perception of other cultures and in the importance attached to a particular language** (pp. 27/28 – nosso negrito).

A implementação de uma educação plurilingue e intercultural ou, mais especificamente, o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural, deve, portanto, tornar-se um objetivo explícito no currículo escolar, através de uma de duas abordagens possíveis e complementares: uma, fazer da educação plurilingue e intercultural o objetivo central do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e, outra, usar a língua de escolarização como base para o seu desenvolvimento (Beacco et al., 2010, p. 23).

A inclusão, clara e explícita, deste objetivo, entre os vários objetivos do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, no currículo implica:

- i) reconhecer a importância de sensibilizar os alunos para a abertura às línguas e culturas, ao mesmo tempo que cria condições para o desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas e (inter)culturais em várias línguas, bem como da sua autonomia, para que sejam capazes de gerir “their own plurilingual and intercultural repertoire independently, economically, responsibly and confidently throughout their lives” (Beacco et al., 2010, p. 23);
- ii) atribuir espaço e atenção ao desenvolvimento de competências linguísticas e interculturais transversais;
- iii) pensar e operacionalizar o ensino das e em línguas como um todo, baseando-o no desenvolvimento dos repertórios plurilingues e interculturais e na diversificação das situações de aprendizagem e de contacto com / uso das línguas;
- iv) incentivar o trabalho colaborativo entre professores.

Desta forma, o que se pretende é que os currículos, não abandonando a sua estrutura e os seus objetivos tradicionais, se adaptem aos desafios da atualidade, incorporando elementos novos e/ou repensando outros já existentes.

Uma dessas ‘adaptações’ poderá ser, por exemplo, a reorganização do tempo dedicado às línguas e ao seu ensino no currículo. A introdução de uma língua estrangeira no ensino primário (antecipando, desta forma, o ensino da primeira língua estrangeira e abrindo portas para o ensino de uma segunda língua estrangeira), o uso de uma língua estrangeira como veículo de ensino de outras disciplinas (ensino bilingue, abordagem CLIL – *Content and Language Integrated Learning*) e a utilização de determinadas atividades da aula de língua materna para estabelecer ligações com o ensino das línguas estrangeiras, entre outros aspetos, são outros exemplos de estratégias que podem ser implementadas de modo a aumentar e/ou rentabilizar o tempo dedicado às línguas e ao seu ensino (Coste, Moore & Zarate, 2009, pp. 26/27).

Outra ‘forma de adaptação’ dos currículos linguísticos à realidade das sociedades hodiernas é a seleção de recursos e atividades que possam ser mobilizados em sala de aula com vista à consciencialização dos alunos acerca da diversidade linguística e cultural e ao desenvolvimento das suas competências plurilingue e intercultural. O *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (Beacco et al., 2010) apresenta algumas sugestões:

- promover a alternância entre línguas, em todos os níveis de escolaridade;
- usar auxiliares de ensino plurilingues (por exemplo, filmes ou programas de televisão na versão original e/ou com legendas);
- organizar cursos/aulas ‘plurilingues’ com enfoque numa competência comunicativa específica – por exemplo, desenvolver a compreensão mútua entre duas ou mais línguas próximas ou relacionadas entre si;
- usar terminologia parcialmente partilhada para descrever atividades de ensino ou certas categorias linguísticas, quando se trabalha sobre línguas relacionadas entre si;
- criar disciplinas/cursos novos, por exemplo: i) cursos de educação cívica e formação para a cidadania democrática; ii) aulas relacionadas com a comunicação, a(s) linguagem(ns) humana(s) e a análise comparativa entre todas as línguas; iii) aulas dedicadas ao

desenvolvimento da criatividade linguística plurilingue (workshops de escrita), entre outras possibilidades (p. 37).

Poder-se-á pensar que estas sugestões são de mais fácil implementação nuns contextos do que noutros, pelo tipo de investimento, organização e formação que exigem. De modo a especificar e concretizar estas sugestões um pouco melhor, alguns autores falam da necessidade de conceber cenários de aprendizagem com vista à promoção de um trabalho contínuo e integrado sobre as competências plurilingue e intercultural do sujeito (cf. Beacco et al., 2010; Coste, Moore & Zarate, 2009; Gonçalves, 2011) – para efeitos do presente trabalho, adotamos a definição de Beacco et al. (2010), segundo a qual um *cenário de aprendizagem* é “both an instrument and an advance organiser, which can be used, before anything is actually done, to simulate the operation of curricula” (p. 43).

Assim, é importante planificar e organizar cenários de aprendizagem que “preparem os alunos na construção da competência plurilingue e intercultural numa forma gradual, consentânea com as competências que vão adquirindo e, ainda, de acordo com os níveis de desenvolvimento de cada um” (Gonçalves, 2011, p. 136). Estes cenários podem assumir diferentes formas, devendo, no entanto, obedecer a três princípios-chave:

- i) a **visibilidade das línguas** – os espaços e atividades a contemplar nestes cenários devem criar condições para que se reconheça a importância das línguas no mundo, e a importância da sua preservação, bem como o valor do plurilinguismo (Gonçalves, 2011, p. 137; cf. Sá, 2012; Skutnabb-Kangas, 2002);
- ii) a **transversalidade das aprendizagens**;
- iii) a **recursividade transformativa** – isto é, os cenários de aprendizagem devem ser permanentemente atualizados de modo a acompanhar a expansão do repertório linguístico-comunicativo dos alunos (*idem*, p. 138).

Na mesma linha de pensamento, também Andrade, Araújo e Sá e Moreira (2007) defendem que os cenários de aprendizagem, as práticas de educação em línguas, devem ter em consideração os seguintes princípios:

- i) a **valorização do “mundo das línguas e das culturas** e dos contactos interlinguísticos e interculturais em todos os contextos de actuação, formação e intervenção” (p. 17), o

que pode traduzir-se, por um lado, no desenvolvimento da *cultura linguística*⁷ dos alunos; e, por outro lado, no desenvolvimento da capacidade de contacto com outras línguas em situações de comunicação intercultural;

- ii) a **valorização da “capacidade de observar e questionar as línguas, suas funções e estatutos”**, o que pode ser concretizado através do recurso a atividades de observação e reflexão acerca do funcionamento, estatuto e papel das línguas e/ou atividades de experimentação de diferentes línguas;
- iii) o **envolvimento de “diferentes actores e instituições (...) para construção e divulgação de conhecimento na área das línguas e das culturas”** (p. 23).

Os princípios e as considerações apresentados por Gonçalves (2011) e Andrade, Araújo e Sá e Moreira (2007) colocam em evidência, no nosso entender, a complexidade inerente ao processo de planificação de cenários de aprendizagem conducentes ao desenvolvimento de uma educação plurilingue e intercultural.

Acrescentem-se, ainda, a este respeito as sugestões / recomendações apresentadas por Beacco et al. (2010), que descrevem, de forma específica e muito detalhada, possíveis cenários de aprendizagem, atividades e modos de operacionalização para os diferentes níveis de ensino. Dada a complexidade e a extensão desta informação, optámos por destacar apenas os elementos que dizem respeito ao nível de escolaridade correspondente ao contexto de implementação do nosso estudo: o 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Estes autores sugerem que se promovam experiências de: i) mediação, interpretação e avaliação; ii) reflexão metalinguística e metacultural; iii) diversificação dos métodos de aprendizagem de línguas (ensino bilingue, pesquisa documental, aprendizagem autónoma, visitas de estudo linguísticas e culturais, intercâmbios internacionais, etc.); e iv) projetos, atividades e operações coletivas (debates estruturados ou improvisados sobre tópicos variados, realização de inquéritos no exterior, construção de jornais de turma, projetos multimedia, etc.).

Coste, Moore e Zarate (2009), por sua vez, também apresentam dois cenários de aprendizagem, transversais aos diferentes níveis de ensino, que perspetivam o ensino e aprendizagem das línguas com contornos ligeiramente diferentes, consoante a abordagem adotada no ensino da primeira língua estrangeira, no ensino primário: i) a primeira língua estrangeira é ensinada com o objetivo de sensibilizar os alunos para a língua em geral e para o seu

⁷ Entendida, *grosso modo*, como o conjunto de saberes ou conhecimentos acerca das línguas (cf. Candelier, 2000).

funcionamento (*language awareness*) (p. 31); ii) o ensino da primeira língua estrangeira tem como enfoque a comunicação oral básica e os conteúdos linguísticos pré-determinados (*ibidem*).

Como facilmente se depreende a partir destes exemplos, são inúmeras as possibilidades de planificação de cenários de aprendizagem com vista à implementação de uma educação plurilingue e intercultural em contexto escolar, tal como plurais são também os repertórios e experiências dos alunos, a comunidade escolar e as sociedades de uma maneira geral.

Se ‘pluralidade’ é, de facto, a palavra de ordem no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de línguas na escola, então, as atividades/estratégias a propor em contexto educativo também devem ser ‘plurais’, incluindo várias línguas, ou variedades de língua, em simultâneo, e sendo de diferentes tipos – como apresentamos de seguida.

2.2. Abordagens pedagógico-didáticas: as abordagens plurais

A par do contributo que cada disciplina, e sobretudo cada disciplina linguística, pode apresentar ao nível da implementação de uma educação plurilingue e intercultural, sem descurar, com toda a propriedade, os seus objetivos, conteúdos e processos específicos – nomeadamente, o desenvolvimento, por parte dos alunos, de competências linguístico-comunicativas nessa língua em particular -, vários autores destacam a pertinência da adoção de *abordagens plurais* em contexto educativo com vista a “[uma] conceção mais holística e menos compartimentalizada do ensino e da aprendizagem de línguas” (Lourenço, 2013, pp. 148/149).

As *abordagens plurais*, definidas como “didactic approaches which use teaching/learning activities involving several (i.e. more than one) varieties of languages or cultures” (Candelier, Camilleri-Grima, Schröder-Sura & Noguero, 2007, p. 7; cf. Candelier, 2000, 2003, 2008; Candelier & De Pietro, 2011), visam, portanto, a rentabilização e o desenvolvimento do repertório linguístico-comunicativo do sujeito e, em última instância, a construção das suas competências plurilingue e intercultural ao longo da vida (cf. Candelier, Camilleri-Grima, Schröder-Sura & Noguero, 2007).

Com efeito, como Candelier, Camilleri-Grima, Schröder-Sura e Noguero (2007) sublinham, se entendemos a competência plurilingue tal como ela é descrita pelo Conselho da Europa, facilmente reconhecemos que é essencial guiar os alunos para desenvolverem, para si mesmos, um conjunto de conhecimentos (*savoirs*), capacidades (*skills*) e atitudes (*savoir-être*) em relação a/sobre as línguas e as culturas, no qual assenta a construção das suas competências plurilingue e

intercultural (p. 9) – e estes conhecimentos, estas capacidades e atitudes podem ser particularmente potenciados com recurso às abordagens plurais.

A implementação de uma educação plurilingue passa, desta forma, pelo recurso a abordagens que permitem estabelecer relações e sinergias entre as línguas e as culturas, colocando-as em interação (*ibidem*; Candelier, 2003; Gonçalves, 2011). Mais especificamente,

[s]ans articulation entre les langues, tout effort visant à augmenter le nombre de langues apprises par un même individu dans le cadre de l'éducation formelle se heurtera immédiatement à des limites en termes à la fois de capacité d'apprentissage et d'espace dans les curricula, limites que la synergie mise en œuvre par les approches plurielles permet d'élargir. Sans approches plurielles, c'est donc la diversité des langues proposées et apprises qui est réduite, c'est-à-dire la capacité de l'école à doter les apprenants des compétences linguistiques et culturelles diversifiées (...) dont chacun a besoin pour vivre, travailler, participer à la vie culturelle et démocratique dans un monde où la rencontre avec la diversité des langues et des cultures fait de plus en plus partie du quotidien, pour un nombre de plus en plus élevé d'individus. Sans articulation entre les langues, se sont enfin des pans entiers de l'expérience langagière antérieure des apprenants qui restent ignorés (Candelier & De Pietro, 2011, p. 265).

Candelier (2003, 2008), um dos autores que mais tem contribuído para a construção de conhecimento acerca das abordagens plurais, distingue três tipos de abordagens: a *didática integrada*, a *intercompreensão* e a *sensibilização à diversidade linguística* (SDL). Ainda que distintas e com características próprias, estas abordagens não são independentes umas das outras, mas antes complementares e interrelacionadas em nome de um objetivo comum: o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos falantes e a valorização da diversidade linguística e cultural existente.

A abordagem **didática integrada** visa, acima de tudo, estabelecer articulações entre as línguas do currículo escolar dos alunos, usando a língua materna (ou a língua de escolarização) “as a springboard to make it easier to acquire a first foreign language, then to use these two languages as the basis for learning a second foreign language” (Candelier, Camilleri-Grima, Schröder-Sura &

Noguerol, 2007, p. 7; cf. Candelier, 2003, p. 20). Deste modo, todos os conhecimentos e experiências anteriores dos alunos com as línguas são mobilizados e valorizados aquando da aprendizagem de uma nova língua, não sendo este processo, por isso, completamente novo para os aprendentes (cf. Lourenço, 2013). Assim, como refere Lourenço (2013), esta abordagem pode ser entendida como uma primeira etapa na construção de um currículo global e transversal do ensino de línguas, “que tem em linha de conta o plurilinguismo individual do/a aprendente, os seus conhecimentos e as suas experiências com as línguas e com as culturas” (p. 151).

A abordagem da **intercompreensão**, por sua vez, tem sido progressivamente reconhecida e valorizada no contexto europeu, sendo um dos conceitos-chave no quadro de uma Didática do Plurilinguismo (cf. Alarcão, Andrade, Araújo e Sá, Melo-Pfeifer & Santos, 2009; Billiez, 1998; Candelier, 2008)⁸.

Dada a grande complexidade e pluralidade de significados e dimensões de que se reveste este conceito (e abordagem) (cf. Andrade, 2003a; Andrade, Bastos, Martins & Pinho, 2009; Andrade & Pinho, 2010; Andrade, Pinho & Santos, 2010; Capucho, 2002, 2009; Coste, 2011; Eurydice, 2005; Pinho & Andrade, 2011; Santos & Andrade, 2007; Séré, 2009), apresentamos apenas um entendimento global do mesmo, sobretudo no que se refere à sua operacionalização em sala de aula.

Assim, usando as palavras de Candelier, Camilleri-Grima, Schröder-Sura e Noguerol (2007), a *intercompreensão* é uma abordagem em que “several languages of the same linguistic family [mas não só] are studied in parallel; these are either languages related to the learner’s mother tongue (or the language of education) or related to a language already learnt” (p. 8; cf. Candelier, 2003, p. 20). Como o próprio nome indica, esta abordagem implica o desenvolvimento da capacidade de compreensão, de construir sentido, entre línguas que pertencem a uma mesma família linguística, ou entre línguas ‘vizinhas’, aplicando essa capacidade a situações de comunicação concretas. Reconhecem-se, desta forma, as mais-valias da rentabilização dos conhecimentos prévios e dos repertórios dos alunos na aprendizagem e/ou contacto com uma língua nova.

A operacionalização desta abordagem assenta, portanto, na mobilização de estratégias e conhecimentos que permitem ao indivíduo, por um lado, ‘descodificar’ o sentido do enunciado do seu interlocutor e, por outro, ‘codificar’ o seu próprio enunciado para que este o possa compreender. Falamos, neste caso, de processos e capacidades de comparação e transferência

⁸ São vários os projetos, individuais e coletivos, que, nos últimos anos, têm trabalhado sobre este conceito / abordagem, em contextos educativos, formativos e/ou investigativos - por exemplo, os projetos de Doutoramento de Pinho (2008) e de Santos (2007), bem como os projetos internacionais Galatea (<http://galatea.u-grenoble3.fr/>), Galanet (<http://www.galanet.be/>), ILTE (<http://www.lett.unipmn.it/ilte/>) e GALAPRO (www.galapro.eu/sessions), e os desenvolvidos no âmbito da Redinter (www.redinter.eu).

inter e intralinguística, bem como de competências de receção. Mas implica, também, a “formação para o diálogo”, isto é, “a existência de disponibilidade do sujeito para interagir com a Alteridade, mais concretamente para interagir com a(s) língua(s) do Outro, colocando igualmente em comum a(s) sua(s) própria(s) língua(s), num processo em que os sujeitos buscam, simultaneamente, compreender e fazer-se compreender” (Santos & Andrade, 2007, p. 9).

Por último, apresentamos a abordagem **sensibilização à diversidade linguística** (SDL) (*awakening to languages; éveil aux langues*), a qual descreveremos um pouco mais por ser, de todas, a abordagem que mais se aproxima da adotada no nosso plano de intervenção didática (onde se privilegia o contacto com diferentes línguas e diferentes variedades da língua inglesa).

A abordagem SDL remete para o uso de atividades pedagógico-didáticas que “are concerned with languages which it is not the mission of the school to teach. (...) The approach concerns the language of education and any other language which is in the process of being learnt” (Candelier, Camilleri-Grima, Schröder-Sura & Noguero, 2007, p. 8; cf. Candelier, 2003, p. 21). No entanto, esta abordagem não se limita às línguas ‘aprendidas’, mas integra todas as línguas (ou variedades de línguas) das mais diversas origens – da comunidade, da família, ou de qualquer parte do mundo (*ibidem*).

Numa tentativa de compreender melhor esta abordagem, recuámos um pouco até à sua origem, que remonta à década de 80 do século XX, na Grã-Bretanha, quando Eric Hawkins, partindo do entendimento de linguagem como “bridging subject” através do currículo, criou e difundiu o movimento da *Language Awareness* (LA) (cf. Candelier, 2000). Apesar da ausência de consenso acerca do significado e definição deste conceito (cf. James & Garrett, 1992), a LA é entendida, *grosso modo*, como a consciencialização do indivíduo em relação às formas e funções da linguagem, isto é, uma consciência linguística global (Hawkins, 1987, 1996).

O movimento LA sublinha, assim, a ligação existente entre a reflexão consciente e explícita sobre a língua e o desenvolvimento da progressiva capacidade do indivíduo de aprender línguas, privilegiando-se, para esse efeito, atividades de reflexão explícita sobre a linguagem, através das quais se promove o desenvolvimento da consciência metalinguística e metacognitiva dos alunos.

Os pressupostos da *Language Awareness* encontraram eco noutros países europeus, particularmente países de língua e expressão francesa, onde, a partir fundamentalmente do início da década de 90, deram origem a abordagens semelhantes, com mais consequências pedagógicas, que conheceram diferentes designações – *éveil au langage, éveil aux langues, sensibilisation au langage, sensibilisation à la diversité linguistique, ouverture aux langues-cultures, ouverture au plurilinguisme, educazione linguistica*. Não é nosso objetivo apresentar,

aqui, uma descrição detalhada destas abordagens e dos projetos desenvolvidos no âmbito das mesmas, pelo que diremos apenas que estas procuraram, essencialmente, promover o contacto com um maior número de línguas, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade.

Importa, porém, realçar alguns projetos que, já perto do final do século XX, impulsionaram o aparecimento e consolidação da abordagem *éveil aux langues* (SDL). É o caso, por exemplo, do:

- **projeto Eulang** (*L'éveil aux langues à l'école primaire*), desenvolvido entre 1997 e 2011, sob a coordenação de Michel Candelier. Financiado pela Comissão Europeia, este projeto integrou equipas de cinco países europeus (França, Itália, Áustria, Espanha e Suíça) e visou, a partir do reconhecimento das mais-valias associadas à *language awareness*, a construção, implementação e avaliação de materiais didáticos com atividades de trabalho com as línguas (para alunos dos últimos anos do ensino primário e para a formação de professores), com o objetivo principal de “avaliar se uma abordagem do tipo *éveil aux langues* permitiria desenvolver nos alunos atitudes e competências favoráveis à aprendizagem de línguas” (Martins, 2008, p. 165) (para uma informação mais detalhada sobre os resultados deste projeto, consultar Candelier et al., 2004);
- **projeto Eole** (*Éveil au langage et ouverture aux langues à l'école*), desenvolvido na Suíça, sob a coordenação de Christianne Perregaux. Este projeto procurava promover a construção, por parte dos alunos, de atitudes de valorização das línguas, bem como o desenvolvimento da sua capacidade de aprendizagem de várias línguas, dirigindo-se a alunos desde o pré-escolar até ao 9.º ano de escolaridade (para mais informações sobre este projeto, consultar Perregaux, 1995, 1998);
- **projeto Ja-Ling** (*Janua Linguarum*), implementado entre 2001 e 2004, sob a coordenação de Michel Candelier e Ingelore Oomen-Welke. Este projeto contou com a participação de vários países europeus e visou a valorização das línguas no desenvolvimento dos sujeitos, das comunidades e das suas relações, procurando “abrir uma porta para o mundo das línguas e para as línguas do mundo” (Sá, 2012, p. 80). Este projeto procurou, essencialmente, promover uma difusão curricular mais alargada da abordagem SDL, “continuando a apostar na produção e/ou adaptação de materiais didáticos assentes numa abordagem plural das línguas, na experimentação em contextos reais de ensino/aprendizagem, na elaboração e testagem de instrumentos de avaliação dos materiais produzidos e das aprendizagens realizadas por crianças nos

primeiros anos de escolaridade e na formação de professores/as através da ação” (Lourenço, 2013, p. 161);

- **projeto ÉLODIL** (*Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique*), implementado no Canadá, em 2002, sob a coordenação de Françoise Armand, com o objetivo de sensibilizar os alunos do ensino primário para a diversidade linguística e cultural.

De um modo mais concreto, não tendo, de facto, como objetivo o ensino de uma língua em particular, a abordagem *sensibilização à diversidade linguística* visa, acima de tudo, proporcionar aos alunos um contacto com a diversidade linguística e cultural em geral, com sistemas de escrita e sonoridades diferentes, com modos de vida e visões do mundo igualmente diferentes, sensibilizando e consciencializando, alunos e professores, para a existência de muitas outras línguas para além daquelas que a escola oferece e para a Alteridade de uma maneira geral (cf. Candelier, Camilleri-Grima, Schröder-Sura & Noguero, 2007; Costa, Moreira & Pinho, 2014; Pinho, 2008; Sá, 2012). Complementarmente, ao promover o contacto com um grande número de línguas do mundo, esta abordagem ajuda os alunos a compreender o seu papel/contributo na comunicação intercultural e a tomar consciência da natureza plural dos seus repertórios linguístico-comunicativos.

Ainda que, por definição, esta abordagem esteja associada, essencialmente, aos primeiros anos de escolaridade, a SDL não é exclusiva deste nível de ensino, podendo, e devendo, ser operacionalizada noutros níveis, enquanto ferramenta ao serviço de uma educação plurilingue e intercultural. A SDL pretende suscitar efeitos positivos em três níveis (cf. Candelier, 1998, 2003):

- i) ao nível do desenvolvimento de representações e atitudes positivas (*attitudes*):
 - de abertura à diversidade linguística e cultural;
 - de motivação para a aprendizagem de línguas;
 - de curiosidade face ao funcionamento das línguas e da linguagem;
 - de valorização dos repertórios plurilingues individuais e dos outros;
- ii) ao nível do desenvolvimento de capacidades metalinguísticas, metacomunicativas e cognitivas (*savoir-faire*), que facilitam o acesso ao domínio das línguas, incluindo a língua materna dos alunos e/ou a língua de escolarização (Candelier, 2005). Incluem-se, neste conjunto de capacidades:
 - a capacidade de observação, análise e reflexão sobre as línguas e a linguagem;
 - a identificação de línguas e de sons não familiares;

- o estabelecimento de correspondências ‘som-grafia’, no caso de línguas não familiares;
 - a memorização e reconhecimento de elementos escritos e sonoros em línguas não familiares (cf. Lourenço, 2013, p. 164);
- iii) ao nível do desenvolvimento de conhecimentos (*savoirs*) sobre as línguas existentes no mundo, isto é, de uma *cultura linguística*, que se constitui como “un ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel l’élève est amené à vivre” (Candelier, 2000, p. 38; Candelier, 2003, p. 22).

Na linha de pensamento destes efeitos, Candelier, Camilleri-Grima, Schröder-Sura e Noguerol (2007) apresentam, no âmbito do projeto CARAP, as competências globais que podem ser trabalhadas através da abordagem SDL, nomeadamente: i) a gestão da comunicação linguística e cultural num contexto de alteridade; ii) a construção e ampliação de um repertório linguístico e cultural plural; iii) o descentramento; iv) a produção de sentido relativo às línguas ou a produtos culturais não familiares; v) a capacidade de distanciamento; vi) a análise crítica das atividades comunicativas e de aprendizagem; e vii) o reconhecimento do Outro e da Alteridade (p. 35).

Um olhar mais atento sobre estas competências gerais permite perceber que esta abordagem pretende promover o desenvolvimento, por parte dos alunos, de atitudes, capacidades, conhecimentos e competências que se centram, fundamentalmente, ao nível da comunicação intercultural e da aceitação do Outro, das suas línguas e culturas, descentrando-se de si próprios, da sua língua, cultura e sistema de valores, de modo a poderem compreender melhor o ponto de vista do Outro. Paralelamente, a SDL visa, em última instância, o desenvolvimento de duas competências essenciais, complementares e interrelacionadas: a competência para viver plenamente nas sociedades atuais, marcadas pela pluralidade linguística e cultural, e a competência para aprender línguas ao longo da vida (cf. Candelier, 2000, 2003).

Para além disso, e esta é uma das premissas em que assenta a conceção e planificação do plano de intervenção didática do nosso projeto, pelas atividades que promove, a abordagem SDL também proporciona espaços de construção das competências plurilingue e intercultural dos alunos. Com efeito, e recordando alguns dos aspetos já mencionados, as atividades SDL são suscetíveis de:

- i) influenciar as representações e atitudes dos alunos relativamente às línguas e culturas, criando um maior interesse, empatia e abertura face à diversidade (dimensão socioafetiva da competência plurilingue);

- ii) contribuir para uma maior valorização da língua e da cultura dos alunos, promovendo a interação entre eles e ultrapassando barreiras linguísticas (dimensão da gestão de interação);
- iii) desenvolver a motivação e o interesse dos alunos em aprender línguas e/ou diversificar o leque de línguas a aprender (dimensão de gestão dos repertórios de aprendizagem);
- iv) contribuir para uma melhor consciencialização, por parte dos alunos, relativamente ao conjunto de aprendizagens linguísticas em curso, ou já realizadas, bem como acerca das suas próprias estratégias de aprendizagem (dimensão de gestão dos repertórios linguístico-comunicativos).

(Martins, 2008, pp. 181/182; Costa, Moreira & Pinho, 2014, pp. 188/189)

As atividades e os objetivos da SDL ‘tocam’, assim, as quatro dimensões da competência plurilingue, tal como as definiram Andrade et al. (2003). E, como tal, podemos afirmar, sintetizando, que as atividades inerentes a uma abordagem SDL são, efetivamente, construídas enquanto “oportunidades de consciencialização da diversidade, de experimentação e contacto com diferentes línguas e culturas, bem como de mobilização de estratégias de comparação, reflexão e intercompreensão, privilegiando a construção de conhecimentos e capacidades (meta)linguísticos, (meta)comunicativos e culturais” (Costa, Moreira & Pinho, 2014, p. 189) com vista ao desenvolvimento e implementação de uma educação plurilingue e intercultural.

Para o efeito, esta abordagem deve ser integrada, de forma estruturada e coerente, nos currículos e nos processos educativos, ao invés de ser meramente operacionalizada na comemoração de ‘dias especiais’, ou, como alerta Tarozzi (2012), referindo-se à educação intercultural em particular, “broken into episodic and sporadic “intercultural hours”, disconnected from any project or educational planning, dramatically superficial and flattened into a stereotypical aspect of a culture” (p. 400).

Este e outros desafios, bem como limitações e/ou problematizações, que se impõem à implementação de uma educação plurilingue e intercultural serão alvo de reflexão no ponto seguinte deste capítulo.

2.3. Desafios, obstáculos e/ou limitações

“Despite the popularity that these (...) approaches have gained in the academic world, they have not been as readily adopted in education as one might have hoped” (Gorter & Cenoz, 2017, cit. in Vallejo & Dooly, 2020, p. 9)

Na sequência da citação anterior, apresentamos um olhar, nesta última secção do capítulo, sobre algumas questões relacionadas com a implementação de uma educação plurilingue e intercultural que vários autores apontam como desafios, obstáculos e/ou limitações. Referimo-nos, mais concretamente, a: i) efeitos ou implicações ao nível do ensino e aprendizagem efetivo de línguas; ii) dificuldades ao nível da avaliação das aprendizagens dos alunos; iii) obstáculos colocados pelos próprios currículos e programas escolares; iv) o papel e formação dos professores; e v) a influência de determinadas ideologias linguísticas e políticas, algumas delas profundamente enraizadas no pensamento dos principais intervenientes no processo educativo.

i) Efeitos / implicações ao nível do ensino e aprendizagem de línguas

Apesar de todo o trabalho já desenvolvido, a educação plurilingue e intercultural encontra-se, ainda, em fase de projeto, pelo que importa continuar a avaliar os processos de implementação/operacionalização da mesma.

Na opinião de Maurer (2011), o nível linguístico do ensino e aprendizagem de línguas (cf. Puren, 2009) tem recebido uma atenção e valorização menores; em contrapartida, é a interculturalidade, a capacidade de (inter)agir e dialogar com o Outro, o objeto central do ensino de línguas, de acordo com os princípios apresentados em vários documentos (cf. Beacco et al., 2010) que visam a conceptualização e descrição da educação plurilingue e intercultural:

[a]vec l'éducation plurilingue et interculturelle, on tourne aussi le dos, progressivement, aux orientations communicatives qui marquaient encore la conception du CECR (...) l'important n'est plus d'apprendre à communiquer dans une langue étrangère mais, par un contact avec ces langues, de développer des attitudes d'ouverture aux autres cultures, d'accueil de la différence culturelle. Le changement

est si profond que **l'étude de la partie linguistique de l'enseignement des langues devient totalement secondaire dans les parcours proposés aux élèves**. Du reste, **le rôle de l'école n'est plus de leur apprendre ces langues, mais de les préparer à faire ces apprentissages en autonomie, tout au long de la vie, dans des contextes non scolaires** (Maurer, 2011, p. 150 – nosso negrito).

Não é este, no entanto, o nosso entendimento. Acreditamos que uma educação plurilingue e intercultural pode ser implementada através do ensino e aprendizagem de uma língua em particular, complementando esse ensino, ao invés de rivalizar com ou de o anular. Como tal, todos os conhecimentos e competências considerados indispensáveis ao sucesso comunicativo do falante em situação de interação com o Outro, incluindo, necessariamente, os conhecimentos e competências de caráter linguístico, são valorizados e trabalhados em contexto escolar. É, aliás, nesta premissa que baseamos o nosso projeto de intervenção, como poderá ler-se nos capítulos seguintes.

ii) Dificuldades ao nível da avaliação das aprendizagens dos alunos

Por outro lado, o mesmo autor chama a atenção para as dificuldades e problemas que podem surgir no que diz respeito à avaliação das aprendizagens dos alunos, sublinhando que alguns dos conhecimentos valorizados ao nível da educação plurilingue e intercultural são mais difíceis de avaliar do que outros: “certains de ces savoirs sont plus problématiques que d'autres pour l'évaluation, notamment le savoir-être (attitudes telles que la curiosité et l'ouverture à la relation aux cultures) et le savoir-s'engager (conscience culturelle critique – de potentiellement toute culture)” (Maurer, 2011, p. 59).

Com efeito, é necessário ter cuidado e particular atenção quando se tenta avaliar conhecimentos/competências de cariz cultural, atitudes e/ou comportamentos para que não se homogenizem, excluam ou generalizem tendências, o que, frequentemente, conduz a categorizações de grupos e pessoas que podem ser problemáticas e/ou preconceituosas (Maurer, 2011, p. 60; cf. também Beacco et al., 2010). Complementarmente, o avaliador deve adotar uma postura tão rigorosa e imparcial quanto possível, sobretudo quando se trata de avaliar as atitudes dos alunos, já que, na ausência de dados empíricos suficientes, se torna difícil distinguir atitudes verdadeiras de atitudes ‘fingidas’ – “[e]n effet, les évalués

suffisamment formés pourraient faire semblant d'être curieux, ouverts ou tolérants afin d'obtenir un résultat positif à une évaluation où les enjeux sont élevés" (*idem*, p. 60).

Tal como referimos inicialmente, a educação plurilingue e intercultural é um projeto em construção, pelo que o processo de avaliação é um dos aspetos que apresenta maiores fragilidades e que, por isso mesmo, necessita de maior investimento, por parte dos decisores políticos, da comunidade científica, da comunidade educativa e do próprio avaliador/professor.

iii) Obstáculos colocados pelos currículos e programas escolares

Alguns autores (cf. Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007; Andrade & Sá, 2003; Coste, Moore & Zarate, 2009; Vieira, Moreira & Peralta, 2014) destacam, como obstáculos, os próprios currículos e programas escolares, que “não permitem um grande leque de escolha de línguas estrangeiras nem tampouco têm em conta experiências ou conhecimentos linguísticos pré-adquiridos, quer dentro da escola, quer fora dela” (Andrade & Sá, 2003, s. p.). Com efeito, apesar dos resultados positivos alcançados em vários estudos de intervenção didática no quadro de uma abordagem plurilingue, o desfasamento entre a abordagem desejada e as culturas escolares estabelecidas continua a impor limitações ao nível da implementação da educação plurilingue e intercultural (Vieira, Moreira & Peralta, 2014, p. 199). Também Andrade, Araújo e Sá e Moreira (2007) sublinham que

[a]ssistimos, por isso, a um desfasamento entre teoria e prática curriculares, pois a uma concepção de currículo que parece apontar para a diversificação, se contrapõe afinal uma prática que, fruto de constrangimentos diversos (número de línguas que é possível estudar em simultâneo, distribuição de serviço docente ao nível das escolas, obrigatoriedade de número mínimo de alunos para a abertura de uma dada disciplina, co-existência de outras disciplinas de opção,...), impõe limitações à aprendizagem de LE por parte do público escolar (p. 11).

Este desfasamento é bem visível, por exemplo, na visão ainda rígida e compartimentada do ensino de línguas, contrariando as várias recomendações que têm advogado a construção do currículo de forma transversal e integrada. Importa, por isso, promover uma reflexão

alargada sobre estes condicionalismos curriculares e limitações de ordem prática (como a distribuição de serviço docente, a contratação de professores, a organização dos horários escolares, a obrigatoriedade de número mínimo de alunos para a criação de uma ‘nova’ disciplina, etc.) de modo a conseguir ultrapassá-los e, assim, promover o desenvolvimento, por parte dos sujeitos, “de competências transversais e globais que lhes permitam lidar com a realidade do plurilinguismo” (Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007, p. 11).

Coste, Moore e Zarate (2009) também alertam para esta discrepância entre teoria e prática curriculares, associando-a ao facto de a escola, por razões históricas e institucionais que não nos compete explorar neste capítulo, não ser um espaço propriamente aberto ao plurilinguismo e pluriculturalismo, ainda que, como vimos anteriormente, vários autores defendam que se possa constituir como tal, se houver vontade, investimento e iniciativas nesse sentido. Efetivamente,

the school is not necessarily open to all cultures. It is capable of rejection, denying a linguistic and cultural reality that does not conform to national linguistic policy, and it is also capable of disseminating a culture not based on an existing cultural reality. The existing official categories for the description of an educational system are therefore not systematically pertinent to an account of the whole range of a plurilingual person's pluricultural competence (Phipps & Gonzalez, 2004, p. 23 – nosso negrito).

Para contrariar esta tendência de longa data, importa, por exemplo, reiterando um aspeto já mencionado, que os vários espaços linguísticos (e culturais) que é possível distinguir nos sistemas educativos atuais – o espaço dos repertórios linguísticos dos alunos; o espaço dedicado ao ensino e aprendizagem da língua materna ou língua de escolarização; o espaço ocupado pelo ensino e aprendizagem da(s) língua(s) estrangeira(s), etc. - se articulem melhor entre si (Coste, 2008, pp. 98/99).

iv) O papel e formação dos professores

Se é necessário, e inevitável, que a escola e os currículos se reorientem e se reformulem no sentido de conceberem o ensino e aprendizagem de línguas (e não só) numa perspetiva holística e plurilingue, também é pertinente que se problematize e se (re)equacione a

formação e o papel dos professores no contexto da educação plurilingue e intercultural, até porque “[c]lassroom-based research indicates that while teachers are generally favourable to opening spaces to students’ plurilingual practices (...) there is still extended resistance to adopting these practices as outright teaching resources” (Vallejo & Dooly, 2020, p. 9). Neste sentido, os professores, de línguas principalmente mas não exclusivamente, têm de se adaptar, e de adaptar as suas estratégias pedagógico-didáticas, aos desafios e exigências da educação em línguas no século XXI, o que implica, entre outras coisas, alterar alguns métodos de trabalho, repensar ideologias e práticas educativas, abrir-se a outras disciplinas (linguísticas e não linguísticas) e ao trabalho colaborativo com outros colegas de profissão e refletir sobre o seu papel neste contexto.

Na opinião de Ouane (2003), o papel do professor baseia-se no reconhecimento e na aceitação da diversidade e da diferença na sua sala de aula. Reportando-se, especificamente, ao contexto do ensino primário, o autor sublinha que

[t]he teacher mediates between the world and the child’s self-understanding. The teacher also mediates between the children’s knowledge and attitude on the one hand, and their attitude and behaviour on the other. **If the teacher provides linguistic and cultural validation for different languages, then multilingualism will survive.** (...) By accepting multilingualism, the teacher can use the languages the children bring to the classroom as resources to build upon, and can give a sense of pride and equality to the diverse language speakers in the class. However, by rejecting multilingualism, the teacher can generate a sense of inferiority in some pupils and create confrontation among languages (pp. 54/55 – nosso negrito).

O professor deve, assim, adotar uma postura de i) valorização da e sensibilização para a diversidade linguística e cultural existente; ii) de reconhecimento e valorização, em sala de aula, dos repertórios linguístico-comunicativos dos alunos, estimulando o seu desenvolvimento; e iii) de consciencialização dos alunos para o seu papel enquanto falantes e atores sociais, bem como para as suas necessidades de comunicação intercultural (cf. Beacco & Byram, 2003, 2007). De igual modo, Andrade e Araújo e Sá (2001) consideram que a preocupação central de todos os professores de línguas deverá ser a de “instaurar um espaço

onde a diversidade, a interculturalidade e o plurilinguismo estejam presentes, contribuindo para uma escola aberta às línguas” (p. 158).

Daqui se depreende, portanto, que o papel do professor deve articular o ensino de uma língua em particular com a construção e o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos alunos, valorizando e encorajando a mobilização das suas experiências e dos seus conhecimentos prévios, promovendo neles atitudes positivas face à diferença e preparando-os para o diálogo com o Outro.

De acordo com este entendimento, também a formação de professores (inicial e contínua) deve ser (re)pensada e (re)organizada de modo a prepará-los para o desempenho deste papel, que exige novos tipos de conhecimento e de ação por parte destes profissionais. Alguns estudos (cf. Gomes, 2013; Gonçalves, 2011; Pinho, 2008; Silva, 2016) e publicações (cf. Beacco et al., 2010) têm problematizado esta questão e apresentado algumas propostas de (re)estruturação do processo de formação de professores no âmbito de uma educação plurilingue e intercultural, as quais passam, acima de tudo, pelo desenvolvimento de diferentes perfis de competência para os professores (cf. Beacco & Byram, 2003) que lhes permitam adotar formas de trabalho que transcendam as tradicionais fronteiras de disciplinas e abracem o trabalho em conjunto.

v) A influência de ideologias linguísticas e políticas

Algumas ideologias, por vezes antagónicas entre si, podem constituir-se como obstáculos à implementação de uma educação plurilingue e intercultural. De entre essas ideologias destacamos:

- a **ideologia linguística da nação** – esta ideologia surgiu aquando da construção dos Estados-Nação europeus, no século XIX, e proclama a língua/variedade oficial de um país ou território como o símbolo da nacionalidade (Lourenço, 2013, p. 59; Beacco & Byram, 2003, pp. 25/26), implicando, não raras vezes, a desvalorização ou até mesmo a erradicação de línguas/variedades consideradas inferiores e, concomitantemente, como uma ameaça à unidade da Nação (*ibidem*). Embora antiga e, poder-se-á até dizer, desatualizada no contexto atual, esta ideologia está ainda presente, de uma maneira geral, nas políticas linguísticas que “tend to tolerate citizens' linguistic diversity as necessary for communication or social harmony. But such diversity is still not recognized and encouraged for its own sake” (Beacco & Byram, 2007, p. 21).

- **A ideologia de que as línguas são desiguais** – esta ideologia, sem qualquer fundamento científico, é uma das mais difundidas e sugere que “languages are intrinsically unequal in value” (Beacco & Byram, 2003, p. 24), tendo por base, frequentemente, estereótipos etnocêntricos que são usados como forma de promoção da superioridade da língua/variedade de uma pessoa ou de um grupo a partir da inferiorização das línguas/variedades dos outros (*ibidem*). Esta hierarquização das línguas/variedades depende, também, do estatuto da comunidade em que são usadas e/ou do estatuto dos seus falantes, para além de vários outros fatores externos que a investigação na área da Sociolinguística tem identificado, tais como os processos de globalização e internacionalização, o rápido desenvolvimento económico a nível mundial, o aumento dos fluxos migratórios, entre outros (Beacco & Byram, 2003, p. 24; Pinto, 2012, p. 19).

Consideradas como iguais do ponto de vista linguístico (British Council, 2013), uma vez que todas as línguas/variedades são potencialmente capazes de possibilitar a comunicação entre falantes e de expressar valores e conhecimentos (Beacco & Byram, 2003, p. 52), a verdade é que, histórica e sociologicamente, algumas línguas/variedades conhecem funções e posições mais importantes do que outras nas sociedades hodiernas (*ibidem*). Como refere Calvet (1999b), “[t]outes les langues en présence dans ce monde largement plurilingue n’ont cependant pas exactement les mêmes fonctions, le même rôle, la même extension” (p. 9).

A hierarquia de línguas/variedades e, inevitavelmente, dos respetivos falantes é descrita, simbolicamente, por Pierre Bourdieu (1982) como um ‘mercado linguístico’ onde se estabelecem fortes relações de poder simbólico (Bourdieu, 1991; cf. Boyer, 1991). Como o autor refere, “[l]inguistic exchange (...) is also an economic exchange which is established within a particular symbolic relation of power between a producer, endowed with a certain linguistic capital, and a consumer (or a market)” (Bourdieu, 1991, p. 66).

Todas as interações linguísticas são, de acordo com este entendimento, “always produced in particular contexts or markets, and the properties of these markets endow linguistic products with a certain ‘value’. On a given linguistic market, some products are valued more highly than others” (*idem*, p. 18), logo algumas línguas/variedades são valorizadas e outras desacreditadas (cf. Boyer, 1991).

As considerações destes autores parecem, pois, apresentar as línguas como produtos comerciais que, nos mercados globalizados das sociedades do século XXI, competem

entre si pelo valor mais alto, isto é, pelo maior reconhecimento e pela atribuição do estatuto, papel e uso mais prestigiados, na linha do que referimos nas páginas iniciais deste capítulo. Trata-se, pois, de determinar qual/ais é/são a/s língua/s que, neste mercado linguístico, inevitavelmente influenciado e condicionado pelo mercado económico e financeiro, detém/êm o poder sócio-cultural, o poder económico-profissional e o poder comunicativo.

Esta competição e hierarquização entre línguas têm, necessariamente, fortes implicações também ao nível dos sistemas de ensino, ao influenciar o leque de línguas que as escolas ‘oferecem’ aos seus alunos, por um lado, e a escolha de línguas a aprender que alunos, pais e/ou encarregados de educação têm que tomar, por outro lado, o que representa, não raras vezes, um obstáculo à efetiva valorização da diversidade linguística e cultural em contexto escolar.

Nesta linha de pensamento, reconhecemos que, nesta ‘competição’, em que se debatem línguas consideradas dominantes e línguas consideradas minoritárias, por vezes até em risco de extinção, o inglês está em clara vantagem. Com efeito, para além da posição privilegiada que ocupa nos sistemas de ensino um pouco por todo o mundo, a língua inglesa é já considerada por muitos autores como uma língua global que desempenha funções de destaque nas mais diversas áreas da vida em sociedade: “English today is the language of world politics, international trade and finance, of the internet, global communications, infotainment and the media, of the world’s tourist, sports and leisure industry, and of the international scientific community” (Salverda, 2002, p. 6; cf. Le Lièvre & Forlot, 2017; van Damme, 2012).

Tendo em consideração a posição hegemónica da língua inglesa em detrimento de muitas outras línguas, aliada à crescente exigência, por parte das sociedades atuais, da aprendizagem e do uso preferenciais desta mesma língua, vários autores (cf. Crystal, 2003; Jenkins, 2000; Pennycook, 2004; Phillipson, 2003; Skutnabb-Kangas, 2000) consideram que a hierarquização de línguas, em geral, e o inglês, em particular, constituem um entrave à preservação da diversidade linguística e cultural e, como tal, ao desenvolvimento e implementação de uma educação plurilingue e intercultural, chegando mesmo a culpabilizar esta língua pelo desaparecimento de outras (*linguistic genocide / linguicism*).

A estas vozes contrárias juntam-se outras, que sublinham as vantagens e as mais-valias do conhecimento da língua inglesa, defendendo que o estatuto privilegiado que

detém pode ser operacionalizado no sentido da pluralidade linguística e cultural e do desenvolvimento do plurilinguismo dos cidadãos (cf. Breidbach, 2003; Jessner, 2006; Neuner, 2002; Pennycook, 1994).

Embora reconhecendo a validade e pertinência de alguns dos argumentos apresentados em ambos os pólos desta dicotomia, situamo-nos, no presente trabalho, essencialmente ao nível do segundo pólo, na medida em que acreditamos que a língua inglesa, em toda a sua multiplicidade de formas, de contextos de utilização e de funções, pode, e deve, ser explorada, sobretudo em sala de aula, no sentido de promover o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos seus falantes em todas as suas dimensões. Como referem Le Lièvre e Forlot (2017), importa, por isso, ‘tirar partido’ da posição privilegiada desta língua, uma vez que “l’enseignement-apprentissage de l’anglais présente plusieurs intérêts pédagogiques à même de constituer un capital en vue de la construction d’une culture scolaire plurilingue, non seulement chez les élèves, mais dans toute la communauté éducative” (pp. 57/58). Esta dicotomia, assim como o nosso posicionamento ideológico em relação à mesma, serão alvo de problematização, caracterização e reflexão no capítulo seguinte deste trabalho.

Em jeito de síntese, importa lembrar que, concordando ou não com esta hierarquização de línguas e com a conceção do ensino de línguas enquanto mercado regido pelas leis da oferta e da procura (Siguán, 1996), esta ideologia “is still very much alive in media and political discourse, perhaps in forms less virulent than in the past” (Beacco & Byram, 2003, p. 25) e pode, de facto, conduzir a situações de intolerância linguística, ao não reconhecer igual dignidade e valor a todas as línguas. Neste enquadramento, partilhamos da opinião de Pinto (2012), quando a autora refere que, embora conscientes de que esta é uma realidade, não podemos ignorar que esta é uma visão demasiado redutora do conceito e do papel que as línguas podem desempenhar na vida do indivíduo (p. 20). Assim, e recordando o que dissemos na parte inicial deste capítulo, as línguas são, para além de objetos conferidores de poder (sócio-cultural, económico-profissional), “importantes instrumentos de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas e instrumentos de construção de relações interpessoais e intergrupais” (Pinto, 2012, p. 20), pelo que importa continuar a defender, preservar e promover a diversidade linguística e cultural, enquanto herança identitária, relacional e comunicativa.

- **As imagens/representações das línguas** – estas imagens/representações podem também constituir-se como obstáculos ou limitações à implementação de uma educação plurilingue e intercultural, essencialmente pela influência que podem exercer ao nível do processo de ensino e aprendizagem de línguas.

De entre a pluralidade de sentidos e definições que o conceito de *representação* foi conhecendo ao longo dos tempos (cf. Castellotti, Coste & Moore, 2001; Jodelet, 1989; Moscovici, 1981; Pinto, 2005), baseamo-nos no conceito de *representação linguística*, trabalhado por Calvet (1999b), Boyer (1991) e Bourdieu (1982), segundo o qual

[a]s representações linguísticas determinam (...) os julgamentos sobre as línguas que, normalmente, aparecem sob a forma de estereótipos; determinam as atitudes face às línguas e face aos locutores, logo, as condutas linguísticas. É desta forma que agem sobre as práticas, mudando a língua, sendo constituídas pelo conjunto de imagens, posições ideológicas, crenças que os locutores possuem acerca das línguas e das práticas linguísticas (Pinto, 2005, p. 28).

Tendo origem numa multiplicidade (e complexidade) de fatores, as representações são, hoje em dia, moldáveis e mutáveis, em função de determinados eventos (políticos, económicos, desportivos, culturais...), e partilhadas, ainda que não de forma unânime, entre membros de um mesmo grupo social e/ou entre membros de grupos sociais diferentes (Beacco & Byram, 2003, p. 43).

De acordo com Beacco e Byram (2003), as representações linguísticas baseiam-se em aspetos variados, tais como: i) o grau de dificuldade/facilidade de aprendizagem da língua; ii) a 'beleza' da língua (onde se refletem o fascínio, o prazer, a curiosidade e o afeto em relação à língua); iii) a sua utilidade; e iv) o seu valor educativo (p. 43). Complementarmente, os falantes também constroem determinadas representações sobre o modo como as línguas devem ser ensinadas e aprendidas, as quais têm por base conceções generalizadas, e por vezes redutoras, acerca do processo de ensino e aprendizagem (Beacco & Byram, 2003, p. 73; cf. Maurer, 2011, p. 146).

Estas e outras representações podem, como salientámos anteriormente, ter um impacto significativo ao nível das atitudes dos aprendentes para com as línguas (ou variedades de uma língua), e respetivos falantes, e da sua predisposição, interesse e

motivação para a aprendizagem das mesmas, tal como tem sido evidenciado em vários estudos, individuais e coletivos (cf. Castellotti, Coste & Moore, 2001; Coste, 2001; Dabène, 1997; Matthey, 2000; Moore & Castellotti, 2001; Pinto, 2005). Acrescente-se, ainda, que estas representações influenciam não só a escolha das línguas estrangeiras a aprender em contexto escolar, mas também os processos e estratégias mobilizados pelo aprendente para a aprendizagem e utilização de uma língua estrangeira (Pinto, 2005).

Atente-se, a este respeito, e a título exemplificativo, nos resultados do Projeto *Imagens das línguas na comunicação intercultural: Contributos para o desenvolvimento da competência plurilingue* (POCTI/CED/45494/2002)⁹, o qual revelou, entre outros aspetos, que:

- as línguas que os sujeitos mais desejam aprender são consideradas “lindas, fáceis, ricas e úteis”, ao contrário das menos desejadas que, naturalmente, são consideradas “feias, difíceis, pobres e inúteis”, sendo que as primeiras não estão, normalmente, incluídas nos currículos escolares;
 - os sujeitos tendem a não valorizar os conhecimentos linguísticos e culturais adquiridos fora da escola;
 - a língua inglesa destaca-se, sendo vista como a língua ‘mais útil’, ‘mais importante’, “com maior prestígio e maior capital sócio-económico”;
 - as línguas que não estão presentes na escola são hierarquizadas em função do grau de proximidade percebido em relação à língua materna;
 - as imagens das línguas estendem-se, metonimicamente, aos seus falantes, tal como referimos anteriormente, e são passíveis de modificação;
- (Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007, pp. 15 - 20).

Importa não esquecer que a estas representações linguísticas se associam representações em relação ao Outro, que são particularmente relevantes num contexto de comunicação intercultural, de contacto com outras culturas. Para além disso, também as representações dos professores sobre as línguas/culturas e, sobretudo, sobre o processo de ensinar/aprender línguas podem colocar barreiras à implementação de uma educação plurilingue e intercultural, assim como as representações das próprias instituições, consubstanciadas nas várias políticas educativas, e principalmente

⁹ Projeto desenvolvido entre 2003 e 2006 por um conjunto de investigadores do Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LALE), do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro. Este projeto, coordenado por Maria Helena de Araújo e Sá, procurou estudar as representações/imagens das línguas em quatro contextos distintos: o contexto de ensino e aprendizagem em diferentes anos de escolaridade; o contexto de formação de professores; outros contextos educativos (como associações de imigrantes, por exemplo) e o contexto dos meios de comunicação social.

linguísticas, das escolas. Com efeito, a forma como estes espaços valorizam, ou não, as línguas/culturas e como se (re)organizam para as integrar nas práticas educativas e, assim, promover a sua aprendizagem e utilização, pode facilitar ou limitar essa implementação.

Face ao exposto, parece-nos evidente que é necessário conhecer as representações linguísticas e culturais de todos os intervenientes em contexto escolar, e trabalhar sobre elas, para que se compreenda a sua abertura e motivação face à diversidade linguística e cultural e ao contacto com o Outro e, desta forma, se possa promover uma educação plurilingue e intercultural.

- **A ideologia da língua comum** – esta ideologia, assente em princípios economicistas de redução de custos, defende a necessidade de uma língua comum, uma *lingua franca*, que reduz os custos e os constrangimentos associados ao multilinguismo (Beacco & Byram, 2003, p. 26). Tal ideologia tem sido reforçada pela atual globalização económica e pelo desenvolvimento, em grande escala, das tecnologias de comunicação e informação, que contribuíram largamente para a criação de um número crescente de oportunidades de contacto com e entre falantes de diferentes línguas (*ibidem*). Esta língua comum pode ser criada “on the basis of one or more existing linguistic varieties and thus be used as a more functional means of communication between speakers of different mother tongues” (*ibidem*).

Uma vez mais, e face ao que tem sido referido, é a língua inglesa que tem desempenhado, nas últimas décadas, o papel de *lingua franca*, sendo amplamente reconhecida como a principal língua de comunicação internacional, nas mais diversas áreas, e a primeira escolha no que se refere ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras um pouco por todo o mundo – questão que será alvo de discussão e problematização detalhadas no capítulo seguinte, no qual procuraremos refletir sobre o papel desta língua no quadro de uma educação plurilingue e intercultural.

Por último, importa reconhecer que, ainda que a um nível diferente, a promoção do plurilinguismo, a valorização do diálogo intercultural e a preservação da diversidade linguística e cultural dos indivíduos e das sociedades consubstanciam, também elas, ideologias, modos de pensar e viver no mundo atual – e de analisar a realidade social e as suas necessidades -, conjuntos de princípios e valores a explorar e a desenvolver de forma intencional.

Síntese

Ao longo deste capítulo procurámos, essencialmente, refletir sobre as exigências e características das sociedades do século XXI, marcadas por grande diversidade, e o modo como os sistemas educativos podem, e devem, responder a estas exigências de inevitável contacto com o Outro, linguística e culturalmente diferente, de coesão social e de construção de unidade na diversidade.

Assim, a adoção de uma educação plurilingue e intercultural impõe-se “comme non seulement compatible mais convergent, approprié, voire de plus en plus nécessaire et urgent” (Coste, 2008, p. 97), contribuindo para preservar a diversidade linguística e cultural das sociedades, desenvolver os repertórios linguístico-comunicativos dos alunos e estabelecer uma relação aberta e tolerante com o Outro, através da promoção de atitudes positivas de respeito, empatia e abertura face à diferença, bem como do desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos sujeitos.

A (re)organização do processo de ensino e aprendizagem no quadro desta educação plurilingue e intercultural deve assentar, essencialmente, numa perspetiva de organização global e transversal do ensino de línguas (Candelier & De Pietro, 2008), em que, mais do que decidir quais e quantas as línguas que devem ser oferecidas pelos sistemas educativos, importa direcionar os objetivos da educação em línguas com vista à aquisição das referidas competências (Beacco & Byram, 2007, p. 40; cf. Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007). E estes objetivos são realistas

if it is accepted that plurilingual repertoires to be developed through education can be diverse, that the languages that are the components of plurilingual competence do not all have to be learned to the same level and that language education takes place throughout life and not exclusively during school years (Beacco & Byram, 2007, p. 40).

É, portanto, neste quadro de educação em línguas que, tal como referimos no início deste capítulo, inserimos o nosso projeto de investigação, procurando compreender qual o contributo que o ensino e aprendizagem de uma língua em particular (no nosso caso, o inglês) pode apresentar ao nível do desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos alunos.

Na mesma linha de pensamento, procedemos a uma reflexão sobre a implementação da educação plurilingue e intercultural em contexto escolar, destacando alguns aspetos a ter em

consideração ao nível dos currículos escolares e apontando alguns caminhos de operacionalização. De entre esses caminhos, concedemos um lugar de destaque às abordagens plurais, particularmente à SDL, por considerarmos que, ao advogarem o contacto com várias línguas e culturas, permitem concretizar a implementação da educação plurilingue e intercultural de forma holística e integrada.

Como alerta Maurer (2011), a Didática de Línguas é uma área extremamente sensível aos ‘efeitos da moda’, pelo que é importante considerar as várias abordagens e filosofias de ensino de línguas possíveis e refletir sobre as limitações ou constrangimentos que possam existir, evitando, desta forma, os perigos do ‘pensamento único’ (p. 152). Foi precisamente isso que procurámos fazer na parte final do capítulo quando elencámos alguns aspetos que podem interferir na implementação da educação plurilingue e intercultural.

Alguns desses aspetos apontam para o papel de destaque que a língua inglesa ocupa nos mais variados quadrantes da sociedade, o qual parece representar um obstáculo ao desenvolvimento do plurilinguismo dos cidadãos, na medida em que se consubstancia no ideal da língua comum, da *lingua franca*. Não é esse, de todo, o nosso entendimento do contributo e papel desta língua, como evidenciaremos no capítulo seguinte, no qual procuraremos identificar as articulações existentes entre a educação plurilingue e intercultural e o ensino e aprendizagem da língua inglesa, problematizando o seu contributo neste contexto e refletindo sobre os reptos que lhe são colocados. Para além disso, analisaremos a conceção de diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa na qual baseamos a premissa central do nosso estudo.

Capítulo 2

**A língua inglesa no mundo e o mundo na
língua inglesa: contributos e desafios no
quadro da educação plurilingue e
intercultural**

Introdução

*“Within political and educational discourses in favour of plurilingualism and cultural literacy as ways of promoting intercultural understanding and preserving diversity (...), **the coexistence of English alongside other languages has been a delicate topic of discussion**, with English either being deplored or addressed constructively” (Pinho & Moreira, 2012, pp. 1/2 – nosso negrito)*

No quadro da educação plurilingue e intercultural que delineámos no capítulo anterior, a escola, e em particular as disciplinas de línguas, desempenham um papel importante na preservação da diversidade linguística e cultural das sociedades através, nomeadamente, da valorização e do enriquecimento dos repertórios linguístico-comunicativos dos sujeitos, da promoção de atitudes positivas face ao Outro e do desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos aprendentes.

Neste contexto, de entre as várias línguas presentes no currículo, adotamos como objeto de reflexão e de estudo, no presente trabalho de investigação, a língua inglesa e procuramos compreender como é que o ensino e aprendizagem desta língua pode contribuir, e de que forma, para a operacionalização da educação plurilingue e intercultural.

A escolha desta língua não é, no entanto, aleatória. Decorre de motivações de diversa ordem. Desde logo, o facto de se tratar de uma língua que, fruto da sua história de crescimento e expansão à escala mundial (*ponto 1.1. do capítulo*), desempenha um papel de destaque nas mais variadas áreas da vida em sociedade, sendo, frequentemente, considerada uma língua de poder, sucesso e prestígio (Graddol, 1997) (*ponto 1.2. do capítulo*). A diversidade de papéis e finalidades, bem como a diversidade de áreas e contextos de utilização, reflete-se, também, na multiplicidade de quadros teóricos de referência, linhas e grupos de investigação que, nas últimas décadas, têm procurado conceptualizar, descrever e problematizar o uso desta língua: *English as an International Language* (EIL), *English as a Lingua Franca* (ELF), *World Englishes* (WE) – procederemos a uma breve reflexão terminológica sobre estes diferentes conceitos e entendimentos no *ponto 1.3. do capítulo*.

Tornou-se, assim, imprescindível, e tido como quase obrigatório, o conhecimento e domínio da língua inglesa, uma exigência que “reflects contemporary power balances and the hope that mastery of English will lead to the prosperity and glamorous hedonism that the privileged in this

world have access to” (Phillipson, 1996, p. 2). Como tal, a língua inglesa assume também uma posição privilegiada no ensino e aprendizagem de línguas em contexto escolar (*ponto 1.2. do capítulo*), tal como referimos brevemente no capítulo anterior.

Estas duas motivações, por si só, parecem colocar a língua inglesa na posição diametralmente oposta à do plurilinguismo e da diversidade linguística e cultural, uma vez que, nas palavras de Moreira (2006),

the more we talk about the benefits of linguistic diversity and the values of interculturality and plurilingualism, the more we are confronted with a situation in which everyone must learn English, and learn it with the most minimalist cultural and pluralist goals (p. 190).

Com efeito, e como pode ler-se na citação usada em epígrafe, a reflexão acerca da língua inglesa, considerando a sua posição e estatuto à escala mundial, e da diversidade linguística e cultural em geral, conduz, não raramente, a uma divisão, por vezes tensa, de opiniões. De um lado, encontram-se autores que consideram a língua inglesa como um benefício, uma dádiva, “que permite aos cidadãos do mundo comunicarem livremente entre si, sem quaisquer barreiras linguísticas” (Costa, Moreira & Pinho, 2011, p. 294; cf. Ives, 2006), constituindo-se como uma oportunidade para “foster international cooperation in business and economy, cross-cultural communication and mutual understanding in the context of multilingual societies” (Pinho & Moreira, 2012, p. 2). Há também quem sublinhe que, sendo a primeira língua estrangeira da maioria dos aprendentes, a língua inglesa é uma das línguas que primeiro constituem o repertório linguístico-comunicativo destes aprendentes, desempenhando, desta forma, um papel importante enquanto recurso partilhado entre falantes que possuem línguas maternas diferentes (Melo-Pfeifer, 2014; cf. Crystal, 2003).

Outros autores, pelo contrário, são extremamente críticos em relação à expansão e ao poder (político, económico, social) desta língua, considerando que representam um entrave à aprendizagem de outras línguas, à preservação da diversidade linguística e cultural e, em última instância, à implementação de uma educação plurilingue e intercultural. Nesse sentido, apelidam-na de *lingua frankensteinia* (Phillipson, 2008), *killer language* (Skutnabb-Kangas, 2000), um agente de homogeneização linguística e cultural responsável por atos de “linguicism” ou “linguistic genocide” (Skutnabb-Kangas, 2000), uma língua imperialista (Phillipson, 1992), de “reinforcement of linguistic hegemony and oppression, and even a drawback to a democratic way of life” (Pinho &

Moreira, 2012, p. 2), – debateremos as diferentes opiniões de forma mais detalhada na *Parte III* deste capítulo.

Ainda que reconhecendo a validade e pertinência de algumas das preocupações que estão por trás dos argumentos apresentados por esta segunda facção, a posição adotada no nosso projeto de investigação situa-se ao nível da primeira. Com efeito, acreditamos que a língua inglesa, à semelhança de qualquer outra língua, apesar do seu estatuto ‘especial’ de língua global, e devido, precisamente, a este estatuto, consubstanciado na multiplicidade de formas, finalidades e contextos de utilização que a caracterizam, pode, e deve, ser operacionalizada em sala de aula como uma ‘porta aberta’ para outras línguas e outras culturas (cf. Phipps & Gonzalez, 2004). Nas palavras de Araújo (2010), “[l]earning English is (...) a gateway and not necessarily a “gatekeeper” (...) to other cultures and languages, given its scope and reach” (p. 36).

Acreditamos, pois, que a aula de língua inglesa pode constituir-se como um espaço de contacto com e de sensibilização à diversidade linguística e cultural, de promoção de atitudes positivas face à diferença e de desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos aprendentes, sem prejuízo da aquisição dos conhecimentos e capacidades em língua inglesa previstos nos *curricula* e nos programas.

Esta posição assenta num outro pilar, talvez o mais importante de todos, pois representa a premissa central do nosso trabalho: o facto de que, a juntar à diversidade de designações, funções, contextos de utilização, territórios e falantes, “a língua inglesa é, em si mesma, uma língua plural, heterogénea, linguística e culturalmente diversa” (Costa, Moreira & Pinho, 2011, p. 294). Esta diversidade ‘interna’, comum a muitas outras línguas, como o português, por exemplo, é ilustrada na multiplicidade de vozes e de identidades que se exprimem através da língua inglesa, de tal forma que podemos falar de “one language, one medium, and multiple voices” (Kachru, 1995) – descreveremos e problematizaremos a diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa na *Parte II* do capítulo.

Neste sentido, é nossa convicção que uma abordagem didática que explore a diversidade e pluralidade da língua inglesa pode enriquecer o ensino e aprendizagem das línguas em geral, e do inglês em particular, constituindo-se como ponto de partida para o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos aprendentes.

Na parte final deste capítulo (*Parte III*) apontaremos algumas preocupações, implicações e desafios que a exploração da diversidade da língua inglesa desencadeia ao nível do ensino e aprendizagem desta língua (*ponto 3.1. do capítulo*), e procederemos a uma reflexão mais aprofundada acerca da(s) articulação(ões) existente(s) entre o ensino e aprendizagem da língua

A língua inglesa no mundo e o mundo na língua inglesa: contributos e desafios no quadro da
educação plurilingue e intercultural

inglesa na sua diversidade e a educação plurilingue e intercultural, identificando interpretações e
contributos (*ponto 3.2. do capítulo*).

PARTE I: a língua inglesa - das origens em território britânico à sua consolidação enquanto língua de comunicação global

“English is used as an official or semi-official language in over 60 countries, and has a prominent place in a further 20. It is either dominant or well established in all six continents” (Jenkins, 2003, p. 75 – nosso negrito)

A posição privilegiada e, até, dominante que a língua inglesa ocupa nas mais diversas áreas das sociedades contemporâneas e nas dinâmicas de vida dos cidadãos do século XXI é um facto amplamente reconhecido nos dias de hoje, ainda que não aceite por todos. Esta posição de destaque não é, no entanto, inata, isto é, não nasceu com a própria língua inglesa. Pelo contrário, foi sendo conquistada, construída e consolidada durante o período de existência desta língua e como resultado do seu processo de extraordinário crescimento e expansão à escala mundial.

Assim, apresentamos, em seguida, uma breve descrição da história de crescimento e expansão da língua inglesa para que, depois, possamos compreender a origem e dimensão do estatuto e do(s) papel(éis) que esta língua desempenha nas mais diversas áreas.

1.1. Um olhar retrospectivo sobre a história da língua inglesa

Nas palavras de Brutt-Griffler (2002), “[e]very language has its history, real or imagined” (p. 1), e a língua inglesa não é exceção. Com efeito,

[L]anguages do not suddenly emerge “out of thin air”, as it were – they are transmitted from one generation to another (...). This transmission process can be traced back through time to the point where we have no more written records, and presumably it went on further back in time in much the same way. The same applies to English (Schneider, 2011, p. 63).

Assim, partindo do olhar da Linguística Histórica (Comparativa), procuramos descrever, neste ponto, o modo como a língua inglesa, à semelhança de qualquer outro organismo vivo, nasceu, cresceu e se modificou ao longo do tempo, em diferentes fases ou diásporas, sendo que, como mostraremos nas páginas seguintes, “the spread of English is unique, both in terms of its geographical reach and as regards the depth of its penetration” (Phillipson, 1992, p. 6).

A história inicial da língua inglesa, língua descendente da grande família de línguas indo-europeia, ramo da família de línguas germânicas, está ligada à própria história da região que a viu nascer, Inglaterra, há mais de 1500 anos atrás: “English, like a living organism, was seeded in England a little over fifteen hundred years ago. England became its first home” (Bragg, 2004, p. ix; cf. Horobin, 2016).

A ilha da Grã-Bretanha conheceu várias invasões ao longo da sua história, de entre as quais se destaca a do povo romano, que conseguiu conquistar a maior parte do território (Veloso, 2005). Após a partida deste povo, as tribos que haviam conseguido resistir ao seu domínio e que habitavam a parte norte da ilha, os Picts e os Scots, tentaram invadir a parte sul onde se encontravam os Celtas, comumente considerados o primeiro povo a ter habitado a ilha. Na tentativa de preservarem o seu território, os Celtas solicitaram a ajuda dos povos guerreiros, de origem germânica, do Mar do Norte, de entre os quais se destacam os Anglos, os Saxões, os Frísios e os Jutos (Veloso, 2005; cf. Bragg, 2004; Brutt-Griffler, 2002; McArthur, 1998; Schneider, 2011; Seargeant, Hewings & Pihlaja, 2018).

Como explica Veloso (2005), estes povos acorreram ao pedido de auxílio e fixaram-se no território dos Celtas, tendo acabado por os conquistar. Na sequência deste novo domínio, decorrido algum tempo, e algumas gerações depois, a identidade celta diluiu-se na então criada sociedade anglo-saxónica, nas suas práticas e nos seus costumes. Mais importante, estes povos falavam dialetos semelhantes de uma mesma língua, que passou a ser designada *Anglish*, hoje *English*, a partir do nome de um desses povos.

A língua inglesa surge, numa forma mais ‘próxima’ da que lhe conhecemos hoje, por volta do ano de 1350, após a influência de 300 anos de ocupação francesa sobre o conjunto de dialetos germânicos referidos anteriormente e os contributos dos invasores escandinavos (cf. Kachru, 1982).

No entanto, o desenvolvimento desta língua conheceu ainda várias fases e estádios até chegar à posição que hoje se lhe conhece. Desde logo, e em primeiro lugar, a língua inglesa expandiu-se para os restantes territórios da Grã-Bretanha - Escócia, Irlanda e País de Gales -, um processo que

decorreu de forma lenta e progressiva, fundamentalmente porque se constituía como uma ameaça à preservação das línguas celtas que aí se falavam.

Após a sua expansão na Grã-Bretanha, a língua inglesa chegou a outros territórios entre 1600 e 1750, período durante o qual as populações britânicas se deslocaram e estabeleceram colónias nos Estados Unidos da América, Canadá, Austrália e Nova Zelândia, na linha dos movimentos expansionistas iniciados pelos Portugueses, Espanhóis, Franceses e Holandeses algum tempo antes, como lembra Schneider (2011):

[a]t the Dawn of the modern age, late in the fifteenth century, European powers set out to conquer the world. From the early explorers of that time to the Berlin Conference of 1884, they entered the race for colonies, for various motives, but essentially to increase their economic and political strength and power. (...) Britain entered this race at a relatively late point in time but turned out to be highly successful in the long run (pp. 42/43).

Este movimento colonizador é designado por alguns autores (por exemplo, Bhatt, 2001; Jenkins, 2003, 2009a) como a primeira diáspora da língua inglesa para fora das fronteiras das ilhas britânicas. Olhemos agora cada um dos territórios supramencionados, sobre os quais procuraremos apresentar um panorama geral.

América do Norte

A chegada das primeiras expedições ao 'Novo Mundo', em 1607, é considerada por vários autores como o momento mais significativo no processo de crescimento da língua inglesa rumo ao seu estatuto de língua internacional, particularmente porque muito desse crescimento passaria a estar, mais tarde, associado ao poder e à hegemonia deste país. Nas palavras de Crystal (2002), "[t]he most significant step in the progress of English towards its status as a world language took place in the last decades of the sixteenth century, with the arrival of the expeditions commissioned by Walter Raleigh to the 'New World'" (p. 240).

As viagens e expedições sucederam-se durante grande parte da primeira metade do século XVII, tendo o continente sido "swamped by wave after wave of immigrants, first from various parts of the British Isles, later from all over Europe, and finally from almost anywhere in the world" (Schneider, 2011, p. 76; cf. Horobin, 2016). Colonizadores e imigrantes fixaram-se em

diferentes regiões do território, onde a língua e cultura inglesas (e outras línguas e culturas que traziam consigo) entraram em contacto com as comunidades indígenas que as habitavam (cf. Crystal, 2002, 2003; Schneider, 2011).

A presença da língua inglesa manteve-se neste território até aos dias de hoje, sendo reconhecida como “de facto¹⁰ official language for most political, administrative, and educational functions”, e indicada como a língua principal de cerca de 79.4% da população, de acordo com o Census de 2011 (Galloway & Rose, 2015, p. 80).

Canadá

A língua inglesa ‘fixou-se’ no Canadá no final do século XVIII aquando da Revolução Americana (1776). Aqueles que haviam apoiado a Grã-Bretanha viram-se obrigados, na impossibilidade de permanecer nos recém-criados Estados Unidos da América, a exilarem-se na região de Ontário, e foi a partir desta zona que se expandiram para o resto do país (Crystal, 2002). Muitos outros imigrantes, principalmente dos Estados Unidos, se seguiram, atraídos pelo baixo custo da terra (*ibidem*). Na região do Quebeque, porém, a realidade linguística e cultural é um pouco mais complexa: a língua inglesa coexistiu desde cedo, e ainda hoje, de forma nem sempre pacífica, com a língua francesa, língua materna da maioria da população, fruto do primeiro período de exploração colonial deste território (Crystal, 2002).

Austrália e Nova Zelândia

James Cook chegou à Austrália em 1770 e, num espaço de vinte anos, a Grã-Bretanha estabeleceu, em Sydney, a sua primeira colónia penal (Crystal, 2002, 2003, 2004). Aí chegaram, durante mais de cinquenta anos, cerca de 130 000 prisioneiros, bem como números crescentes de imigrantes e colonos (*ibidem*). Para além disso, e como refere Schneider (2011), “[m]ost of the convicts stayed after having served their stint, and they joined the increasing numbers of free settlers who also came to seek their fortune in the new colony” (p. 112).

Tendo em conta que a maioria dos condenados vinha, sobretudo, de Londres e da Irlanda, a principal influência linguística, e cultural, exercida neste território era britânica, daí que, ainda hoje, seja possível identificar, na variedade da língua inglesa usada na Austrália (*Australian English*), algumas características próprias do dialeto Cockney (usado em Londres) e da variedade irlandesa (Crystal, 2002; Schneider, 2011). A língua inglesa desempenha, neste território, o papel de língua oficial de facto.

¹⁰ “Na prática”.

Na Nova Zelândia, por sua vez, o contacto com os colonos ingleses e com a sua língua (e cultura) teve lugar mais tarde e processou-se de forma mais lenta. Efetivamente, “[f]or the first four decades of the nineteenth century the islands served primarily as bases for whalers and sailors, and the number of British settlers was still fairly small” (Schneider, 2011, p. 113).

Assim, a primeira colónia oficial foi estabelecida apenas em 1840, na sequência do tratado assinado (“Treaty of Waitangi”) entre os chefes Maori (o nome da população indígena) e a Coroa Britânica (Crystal, 2003), no qual os primeiros cederam soberania à Coroa em troca da promessa de proteção e de privilégios (Schneider, 2011, p. 113). Após esta data, grandes vagas de colonos britânicos migraram para as ilhas (*ibidem*). Neste sentido, à semelhança da Austrália, também a Nova Zelândia manteve “a stronger sense of the historical relationship with Britain, and a greater sympathy for British values and institutions” (Schneider, 2011, p. 98). Acrescente-se, ainda, que a língua inglesa é uma das línguas oficiais da Nova Zelândia, juntamente com a língua maori e a língua gestual (Galloway & Rose, 2015, p. 84).

A língua inglesa foi adotada, ou imposta, nestes territórios, como língua oficial ou nacional, como mencionámos anteriormente, dominando os principais contextos linguístico-comunicativos destas comunidades, fruto não só do controlo político exercido por parte de Inglaterra, mas também do grande número de colonos britânicos que trouxeram consigo, nas suas viagens, a sua língua e cultura de origem (Brutt-Griffler, 2002). Com efeito, “[d]uring the late eighteenth and early nineteenth centuries, the geographical horizons of the language steadily expanded as the British Empire grew” (Crystal, 2004, p. 434) e vários foram os acontecimentos, decorridos entre 1750 e meados do século XX, que contribuíram para este fenómeno de progressiva expansão e crescimento da língua inglesa.

No entanto, a história de crescimento e expansão da língua inglesa conheceu ainda uma segunda diáspora: a expansão para a América Latina e algumas regiões dos continentes africano e asiático.

No continente africano, por exemplo, a chegada da língua inglesa ocorreu em tempos diferentes, e com ritmos igualmente diferentes, consoante as regiões (Schneider, 2011).

África do Sul

Os primeiros Europeus a ocupar a região foram os holandeses, em meados do século XVII. Os colonos holandeses e seus descendentes desenvolveram “a language of their own called Afrikaans, a Dutch-African contact language” (Schneider, 2011, p. 124), facto bastante relevante, como veremos em seguida.

A influência britânica fez-se sentir na África do Sul apenas em 1795, durante as Guerras Napoleónicas, mas rapidamente se consolidou com a chegada de milhares de britânicos, no início do século XIX (Crystal, 2002, 2004; Schneider, 2011). Na sequência desta presença, a língua inglesa foi considerada língua oficial em 1822, tornando-se a língua da administração, da educação e de muitos outros aspetos da vida pública (Crystal, 2002, 2004), estatuto reforçado pela chegada, no último quartel do século XIX, de aproximadamente meio milhão de imigrantes, muitos deles falantes de inglês (Crystal, 2002, 2004; Schneider, 2011).

Contudo, o estabelecimento da língua inglesa neste país ficou sempre marcado, e continua a estar, pela tensão existente entre o uso desta língua e o uso da língua afrikaans – para além das outras dezenas de línguas faladas pelos habitantes desta região. De acordo com Crystal (2002), a língua inglesa foi sempre uma língua minoritária neste país; o afrikaans, por sua vez, ao qual foi reconhecido estatuto de língua oficial em 1925, é a primeira língua da maioria da população branca e funciona como símbolo da identidade daqueles que têm um passado Afrikaner (Crystal, 2002, 2004). É também a primeira língua de grande parte da população negra de descendência mista euro-africana (Schneider, 2011, p. 125). Em contrapartida, a língua inglesa é usada pela restante população branca (com um passado ligado à influência britânica) e por um número crescente da população negra. A divisão linguística surge, desta forma, associada à divisão política que caracterizou a sociedade sul-africana durante décadas:

Afrikaans was perceived by the black majority as the language of authority and repression; English was perceived by the white government as the language of protest and self-determination. Many blacks saw English as a means of achieving an international voice, and uniting themselves with other black communities (Crystal, 2002, p. 262; Crystal, 2003).

Como refere Crystal (2004), a África do Sul tornou-se, desde cedo, “one of the most diverse English-speaking areas outside of Britain” (p. 441), de tal forma que reconhece, atualmente, na sua constituição, a existência de onze línguas oficiais: afrikaans, inglês, ndebele, sotho do norte, sotho, swazi, tsonga, tswana, venda, xhosa e zulu, contando a língua inglesa com 4,890,000 falantes como primeira língua (cerca de 9.6% da população) e 11,000,000 falantes como língua segunda (L2) (de acordo com os dados do *Ethnologue* – Lewis, Simons & Fennig, 2015).

Oeste africano

O início da presença da língua inglesa na zona oeste do continente africano (particularmente em países como a Serra Leoa, Gana, Gâmbia, Nigéria, Camarões e Libéria) data do final do século XV, desempenhando um papel bastante insignificante nos séculos seguintes (Schneider, 2011, p. 135). Só mais tarde, no início do século XIX, é que “the British political involvement and interest began to grow, with trading posts expanding, some plantations being established, and the British outreach gradually growing into the interior in various forms” (*ibidem*; cf. Crystal, 2003, 2004). Como resultado, a familiaridade com a língua inglesa aumentou e espalhou-se, estando associada a uma posição elitista na sociedade.

Estes territórios, à semelhança do que referimos anteriormente acerca da África do Sul, foram sempre marcados por grande diversidade linguística, cultural e étnica. Assim, perante a existência de centenas de línguas e dialetos locais, a especificidade do uso do inglês nesta região consistiu, nas palavras de Crystal (2003), na emergência de “several English-based pidgins and creoles, used alongside the standard varieties of colonial officials, missionaries, soldiers, and traders” (p. 102). Para além disso, a língua inglesa continua, ainda hoje, a ocupar uma posição privilegiada nestes países, sendo reconhecida como língua oficial em todos eles, a par de outras línguas nacionais ou regionais (cf. *Ethnologue*).

Este africano

De acordo com Crystal (2003), e muito embora os primeiros navios tenham chegado a esta área a partir do final do século XVI, um interesse mais evidente e sistemático por esta região começou apenas nos anos 1850. Na sequência da chegada de grandes vagas de imigrantes britânicos, a norma britânica foi introduzida desde cedo nas escolas, reforçando a exposição dos alunos perante o *Inglês Britânico*, e desempenhou um papel importante no desenvolvimento de seis estados desta região (Quênia, Tanzânia, Uganda, Malawi, Zâmbia e Zimbábue), nos quais foi sendo amplamente usada em áreas como a governação, a justiça, a educação, os media e outros domínios públicos (Crystal, 2003, p. 103; cf. Schneider, 2011, p. 139).

Como tal, o inglês adquiriu o estatuto de língua oficial, ou cooficial, nestes estados após a independência dos mesmos em relação ao domínio britânico, nos anos 60 (*ibidem*), estatuto esse que mantém, nos dias de hoje, ainda que partilhando-o com outras línguas nacionais e/ou regionais (por exemplo, a língua swahili) (cf. *Ethnologue*), que representam uma espécie de símbolo da identidade étnica dos seus falantes e funcionam como meio de comunicação e interação entre diferentes grupos étnicos e raciais.

De forma semelhante, também no continente asiático a expansão da língua inglesa conheceu diferentes ritmos e configurações, entrando em contacto com a pluralidade e diversidade de línguas, culturas e etnias que sempre caracterizaram a região. Vejamos alguns territórios e zonas geográficas:

Sul da Ásia

Destacamos, na zona sul do continente asiático, o caso particular do subcontinente indiano (constituído por seis países – Índia, Bangladesh, Paquistão, Sri Lanka, Nepal e Butão), uma vez que “[i]n terms of numbers of English speakers, the Indian subcontinent ranks along with the USA and UK” (Crystal, 2003, p. 101), aspeto particularmente relevante se considerarmos que o total da população destes países representa cerca de 5% da população mundial (*ibidem*). Este destaque deve-se, essencialmente, à posição especial que a língua inglesa conquistou na Índia, onde, ainda hoje, é usada regularmente por cerca de 20% da população (cerca de 200 milhões de falantes) (cf. *Ethnologue*). Com efeito, no seio de uma comunidade que é acentuadamente pluralista e multilingue, onde, de acordo com o Censo de 2001, existem 122 línguas ‘maiores’ e 1599 línguas ou dialetos minoritários, a língua inglesa desempenha a função de língua cooficial, juntamente com o hindi. Nas palavras de Bolton, Graddol e Meierkord (2011),

[i]n such a multilingual society English plays a complex and multiple role. (...) The latest census figures (collected in 2001 but released only in 2010) report that English was the first language for only 230,000 residents, but more than 86 million listed it as their second language and another 39 million as their third language (...). English is now, in terms of numbers who use it, the second language of India after Hindi (p. 468).

O primeiro contacto britânico com o subcontinente indiano data do ano de 1600, aquando da criação da British East India Company – um grupo de mercadores londrinos a quem foi concedido o monopólio do comércio naquela região pela Rainha Isabel I (Crystal, 2003, p. 101; Crystal, 2004). Durante o período da soberania britânica, entre 1765 e 1947, ano da independência, a língua inglesa tornou-se, progressivamente, a principal língua da administração e da educação em todo o território (Crystal, 2003, 2004).

Embora o uso da língua inglesa, em detrimento de outras línguas regionais ou nacionais, não tenha sido nem pacífico, nem linear, a verdade é que o inglês partilha o estatuto de língua oficial na Índia e no Paquistão. No primeiro caso, a língua inglesa esteve, desde cedo, associada a um

estatuto social elevado, uma educação superior (a nível individual) e domínios formais da vida pública (educação, política, sistema judicial, etc.). No entanto, no passado mais recente, “the association of English with access to better-paid jobs and thus greater income and prosperity caused it to spread also into the lower strata of society, through some form of schooling or even informally and through natural acquisition” (Schneider, 2011, p. 151).

Nos restantes países do sul da Ásia, ainda que não possuindo este estatuto, a língua inglesa é amplamente usada como meio de comunicação internacional e como segunda língua, sobretudo em contextos formais (Crystal, 2003; Schneider, 2011).

Sudeste Asiático e Pacífico do Sul

Na região do sudeste asiático, o estabelecimento de um império colonial britânico está associado ao trabalho de Stamford Raffles, um administrador da British East India Company, que criou centros em Penang e Java e fundou a colónia de Singapura em 1819 (Crystal, 2003, p. 104; Crystal, 2004). Nesta região, como refere Crystal (2003), “English inevitably and rapidly became the language of power” (p. 104), tendo, em alguns destes territórios, sido introduzida no sistema educativo.

Olhando para alguns dos territórios do sudeste asiático, verificamos que, na Malásia (constituída como colónia britânica em 1889), por exemplo, a língua inglesa não conseguiu impor-se como língua oficial após a independência em relação à Coroa Britânica. Com efeito, situação que se mantém nos dias de hoje, a língua malaia (malay) é a adotada como língua oficial do país e a língua inglesa detém um papel ativo de L2 em alguns domínios da vida pública.

Pelo contrário, em Singapura, a situação é muito diferente. Fundada como colónia britânica em 1819, o grande impulso para o crescimento e expansão da língua inglesa nesta região surgiu sobretudo após a independência. De acordo com Schneider (2011),

[s]ince the 1960s English has spread massively and developed local roots to an unprecedented extent. From an ethnically neutral link language it has grown to become practically the language in which the country is run, and increasingly the country’s first and most important language (p. 158).

Assim, mesmo após a independência, a língua inglesa permaneceu no território como a língua da governação, do sistema legislativo e com uma forte presença na educação e nos media (Crystal, 2003), até porque, lembrando que as línguas asiáticas variam muito de um grupo étnico

para outro, o inglês tornou-se, rapidamente, “the one vehicle shared by everybody” (Schneider, 2011, p. 158). Para além disso, o estatuto que o inglês alcançou neste país deve-se, em grande medida, à política educativa, sobretudo para o ensino primário, que, desde os anos 1960, promove a aprendizagem de uma língua materna asiática e do inglês como L2 (o chamado “English-knowing bilingualism”) (*ibidem*).

Atualmente, a língua inglesa é uma das quatro línguas oficiais reconhecidas em Singapura, juntamente com a língua malaia, o mandarim e a língua tâmil (cf. *Ethnologue*).

No caso de Hong Kong, por exemplo, a aceitação da língua inglesa foi mudando ao longo do tempo. Constituída como colónia britânica em 1840, com as “Opium Wars”, esta região voltou a pertencer ao domínio chinês em 1997, tornando-se uma Zona Administrativa Especial da República da China (Schneider, 2011, p. 153). Durante o período colonial, a língua inglesa era vista, essencialmente, como a língua do poder colonial e da pequena elite educada. Contudo, mais tarde, após os anos 1960, quando Hong Kong se afirmou como cidade global, tornando-se num importante centro comercial e bancário a nível internacional, os conhecimentos de língua inglesa passaram a ser progressivamente valorizados, principalmente por razões utilitárias, e a percentagem de falantes desta língua aumentou substancialmente (*ibidem*). Assim, de uma maneira geral, e à semelhança do que acontece um pouco por toda a Ásia, o inglês é “the language of education, business, and formal domains” (Schneider, 2011, pp. 153/154), partilhando, atualmente, o estatuto de língua cooficial com o chinês (Crystal, 2003; cf. *Ethnologue*).

Ainda no que diz respeito à região do sudeste asiático, gostaríamos de destacar, por último, o caso das Filipinas que, tendo sido inicialmente uma colónia espanhola, ficou sob domínio dos Estados Unidos da América na sequência da Guerra Hispano-Americana, em 1898. Durante a presença no território, os americanos tentaram anglicizar e desenvolver culturalmente o país através da educação e do ensino e aprendizagem da língua inglesa (Schneider, 2011, p. 155). Esta iniciativa foi extremamente bem-sucedida, sendo, hoje, uma das línguas oficiais das Filipinas, juntamente com o filipino. Como tal, é a língua da governação, do sistema legislativo e da educação, sendo também amplamente usada nos negócios, media e entretenimento (Bolton, Graddol & Meierkord, 2011, p. 471).

Na região do Pacífico do Sul, a influência dos britânicos fez-se sentir a partir das viagens dos navegadores no final do século XVIII, nomeadamente as viagens do Capitão Cook. Desde essa altura, a língua inglesa teve sempre uma presença muito forte como L2 nesta região, pelo que muitas das ilhas adotaram ou herdaram a língua inglesa de alguma forma e preservam o uso da

mesma como língua cooficial em alguns territórios (nomeadamente, em Tonga, Ilhas Cook, Niue, Tokelau, Tuvalu, Kiribati e Nauru) (cf. Schneider, 2011).

Importa, também, falar sobre o caso da América Latina, onde destacamos o processo de crescimento e expansão da língua inglesa nas ilhas das Caraíbas, particularmente as ilhas Barbados, Jamaica, Bahamas, Trinidad e Tobago e Belize. A exploração europeia destas ilhas começou com Cristóvão Colombo, em 1492, e durante séculos foram disputadas entre as maiores nações de navegadores da Europa: “[t]he Spaniards led the way but were attacked soon by the French and the Dutch and, relatively late, the British” (Schneider, 2011, p. 94). Como consequência, os padrões de povoamento foram bastante dispersos. Os diferentes poderes coloniais enviaram colonos, trabalhadores e soldados para os respetivos territórios, os quais, na maior parte dos casos, deixaram marcas das suas línguas e culturas, o que faz com que, ainda hoje, a região das Caraíbas seja descrita como um “linguistic patchwork” (*ibidem*).

Os ingleses entraram nesta disputa um pouco mais tarde, nos anos 1620, e estavam interessados “not in spreading Christianity (as the Spanish were) and less in trade but, recognizing the agricultural potential of the islands, primarily in settlement, reacting to a labor surplus at home” (*ibidem*). Neste sentido, várias pessoas deixaram a metrópole e viajaram para as ilhas, desde proprietários ricos, que fundaram plantações, a pessoas pobres, enquanto trabalhadores ‘forçados’ (*ibidem*).

No seio da diversidade linguística que caracteriza esta região, ou apesar dela, a língua inglesa conquistou o seu lugar, mantendo-se, atualmente, como língua oficial em todas as ilhas mencionadas anteriormente, a par de outras línguas regionais reconhecidas.

Relativamente a estas ilhas, refira-se que a maioria da população desta região é de origem africana (resultado do período colonial, em que muitos escravos foram trazidos de África para a cultura da cana de açúcar), o que suscitou o aparecimento de vários crioulos, alguns deles de base inglesa, dada a posição influente desta língua no território, e de variedades localizadas ou ‘mescladas’ da língua, como, por exemplo, a variedade *Jamaican English* (Schneider, 2011) (cf. *ponto 2.2. do capítulo*).

Na linha do que referimos anteriormente, a independência das últimas colónias britânicas, na segunda metade do século XX, também contribuiu para a consolidação da posição da língua inglesa nesses territórios, a qual deixou de ser vista como um instrumento de subserviência e colonização e passou a ser considerada uma « “window on the world of science and technology”, or as the only language not rejected by one section of the population or another » (Kachru, 1982,

p. 30). Complementarmente, assistiu-se, neste período, a um aumento determinante (do interesse, do investimento, dos recursos humanos e materiais) ao nível do ensino e aprendizagem da língua inglesa. De facto, como sublinha Schneider (2018), em muitos destes territórios, assistiu-se à língua inglesa “supplementing indigenous languages as an add-on tool associated with economic and political power, and also increasingly rooted in administrative structures such as jurisdiction or education” (pp. 50/51).

Como acabámos de mostrar, a língua inglesa cresceu, modificou-se e expandiu-se um pouco por todo o mundo à medida que o império britânico foi sendo construído, consolidado e, inclusivamente, fragmentado. No entanto, o processo de crescimento e expansão da língua inglesa não se encerra nesta história. A emergência, no século XX, de determinadas atividades que são desenvolvidas, maioritariamente, mas não exclusivamente, em inglês também contribuiu para este processo. Falamos, por exemplo, do uso desta língua no controlo de tráfego aéreo e nos diversos órgãos de ajuda e administração internacional ao nível das Nações Unidas. É o caso, também, da revolução operada na área das telecomunicações, a qual contribuiu para que a língua inglesa ocupasse, cada vez mais, uma posição dominante nos diferentes media (televisão, rádio, jornais e revistas) a nível internacional, sem esquecer áreas como a indústria da música pop, a ciência espacial e a tecnologia informática.

Em estreita articulação com o ponto anterior, a expansão mais recente da língua inglesa, bem como a sua consolidação a nível mundial, estão, também, intimamente relacionadas com o crescimento e afirmação dos Estados Unidos da América como superpotência económica e militar e, simultaneamente, com o fenómeno da globalização (cf. Capítulo 1). De acordo com Graddol (1997),

[t]he spread of English began with the expansion of British Colonialism, but in the 20th century its exponential growth has paralleled the rise of the United States of America as a world superpower. As America has exerted its economic, political and cultural influence so too has English spread to become the world’s lingua franca. This status is closely tied to globalization, in which English has reached all corners of the world through its prolific use in literature pertaining to technology, scientific and academic research, all forms of the media, but most especially Internet use (p. 2).

Com efeito, a globalização é comumente associada a um processo de americanização, particularmente visível ao nível do domínio exercido pela cultura americana mundialmente, o que tem, inevitavelmente, sérias implicações ao nível da difusão da língua inglesa. Os diferentes papéis e finalidades desempenhados pela língua inglesa à escala mundial, descritos no ponto 1.2. deste capítulo, ajudam, de facto, a compreender esta associação, e até justaposição, entre a língua inglesa e a globalização, que são, simultaneamente, o veículo de disseminação uma da outra.

No entanto, se, por um lado, no capítulo anterior, chamámos a atenção para os riscos e limitações conceptuais inerentes à associação que, não raras vezes, se faz entre o fenómeno da globalização e a ideia de homogeneização linguística e cultural, traduzida na valorização e exigência de uma língua comum (que seria o inglês), por outro lado, também importa sublinhar que a língua inglesa não deve ser discriminada ou rejeitada com base nessa associação. Efetivamente, segundo Moreira (2006),

English may be an instrument of globalization in the sense that it is an inevitable part of these processes, but it should not be transformed into a bland and functional means to an end, nor should it be embraced or rejected as a vehicle for the transmission of a globalized ideology (p. 195).

Em contrapartida, importa pensar que o poder dos EUA e o fenómeno da globalização, com todos os seus benefícios e malefícios, contribuíram para o continuado crescimento e expansão da língua inglesa, que, progressivamente, foi sendo adotada um pouco por todo o mundo (mesmo em países que não têm qualquer ligação de passado colonial com a Grã-Bretanha ou os EUA) como língua estrangeira, para cumprir as mais variadas funções e, sobretudo, como língua de comunicação internacional.

Uma outra forma de compreender a dimensão do crescimento e do estatuto da língua inglesa a nível internacional é olhando para o número de falantes desta língua, ainda que seja particularmente difícil encontrar informação exata e fidedigna acerca desse valor (cf. Galloway & Rose, 2015). Neste sentido, os números avançados são sempre estimativas e tentativas de aproximação à realidade, que, por isso mesmo, variam em função de diferentes fatores, desde logo o facto de a distinção entre tipos de falantes ser muito complexa e nada precisa, sobretudo quando se refere a territórios marcados por grande diversidade linguística e cultural. Para além

disso, a distribuição e dispersão geográfica dos falantes de inglês é, também, uma dificuldade acrescida na determinação do número dos mesmos.

Uma dessas estimativas, mais recente, enumera 379 milhões de falantes de inglês como língua materna, 753 milhões de falantes como língua segunda e 1.132 biliões de falantes no total (incluindo também os falantes de inglês enquanto língua estrangeira ou língua franca)¹¹ – retomaremos esta ‘classificação’ dos tipos de falantes de língua inglesa mais à frente neste capítulo.

A confirmar-se qualquer um destes números, constatamos que há, atualmente, mais falantes não nativos de língua inglesa do que falantes nativos, uma diferença que “will increase as English continues to grow as a global lingua franca” (Galloway & Rose, 2015, p. 15; cf. Görlach, 2002). Com efeito, nenhuma outra língua foi usada por tantas pessoas e em tantos territórios diferentes como a língua inglesa: “[w]hatever the total, English at the end of the twentieth century is more widely scattered, more widely spoken and written, than any other language has ever been” (McCrum, Cran & MacNeil, 1992, pp. 9/10; cf. Crystal, 2002; Graddol, Leith & Swann, 1996).

Nesta linha de pensamento, propomos abordar, no ponto que se segue, os diferentes papéis e funções que a língua inglesa tem cumprido e desempenhado um pouco por todo o mundo, o que nos ajuda, por um lado, a compreender o reconhecimento internacional que a caracteriza e, por outro lado, a justificar o facto de, ainda hoje, continuarmos a testemunhar a sua expansão, que ganhou novo fôlego no início do século XXI (Schneider, 2014).

1.2. Papéis e funções da língua inglesa

Recuperando algumas das ideias que apresentámos no primeiro capítulo, gostaríamos de lembrar que se atribuem às línguas, de uma maneira geral, vários papéis e funções. Nesse sentido, são vistas como: i) meio de construção da identidade dos indivíduos e/ou das comunidades; ii) prática social, pois é através delas que os sujeitos interagem entre si, compreendem e representam o mundo que os rodeia; iii) instrumentos de formação da personalidade e de desenvolvimento cognitivo; iv) veículo de acesso a outras culturas, outras formas de ser e de estar no mundo; e v) acima de tudo, importantes instrumentos de comunicação, que possibilitam o acesso à informação e ao conhecimento, garantem o contacto

¹¹ <https://www.babbel.com/en/magazine/the-10-most-spoken-languages-in-the-world> (Consultado em 17/09/2020)

entre indivíduos, asseguram a mobilidade internacional e uma empregabilidade sustentável e criam condições para a participação na vida cívica e democrática, entre outros aspetos.

Também a língua inglesa desempenha este tipo de papéis/funções. No entanto, no caso do inglês, dada a sua presença a nível mundial, estes papéis ganham uma visibilidade muito maior, como referem Cenoz e Gorter (2020):

[t]here have been other languages of wider communication in the past but the spread of English is wider than that of other languages both geographically and socially. English is not only used in different parts of the world (...) but it is increasingly used by larger sectors of the population in many parts of the world (p. 301).

Assim, e tal como mencionámos no capítulo anterior, o inglês é considerado, pela opinião pública em geral, como a língua mais poderosa, a que detém o maior valor de mercado, a mais útil, mais importante, mais prestigiada, a que confere mais vantagens e benefícios aos seus falantes.

Não queremos, de modo algum, enfatizar esta visão essencialmente utilitária da língua inglesa porque acreditamos que, de um modo geral, todas as línguas têm o seu valor, que não deve ser comparável entre si, à semelhança do que afirmam Cavalli, Coste, Crisan e van de Ven (2009): “all languages are of equal value: and while they have the same value, they represent and convey values” (p. 12). Contudo, admitimos e compreendemos a circulação de imagens deste género em relação à língua inglesa porque acreditamos que as mesmas resultam da posição dominante que esta língua ocupa nas mais diversas áreas da vida em sociedade. Com efeito,

English has a dominant position in science, technology, medicine, and computers; in research, books, periodicals, and software; in transnational business, trade, shipping, and aviation; in diplomacy and international organizations; in mass media entertainment, news agencies, and journalism; in youth culture and sport; in education systems, as the most widely learnt foreign language (...). This non-exhaustive list of the domains in which English has a dominant, though not of course exclusive, place is indicative of the functional load carried by English (Phillipson, 1992, p. 6; cf. Crystal, 2002; Jenkins, 2003).

A posição privilegiada que reconhecemos à língua inglesa é o corolário do passado histórico desta língua, por um lado, e das circunstâncias políticas e económicas do mundo atual, por outro (cf. Neuner, 2002). Nas palavras de Crystal (2003) e Schneider (2011), a língua inglesa destaca-se não pela sua beleza ou simplicidade, mas sim porque ‘estava no sítio certo à hora certa’ em três momentos cruciais: i) a construção e crescimento do Império Britânico; ii) as revoluções industriais e tecnológica; e iii) a afirmação dos EUA como superpotência mundial.

Como descrevemos anteriormente, o primeiro acontecimento contribuiu para a introdução do inglês como língua nacional ou oficial em vários países um pouco por todo o mundo (Neuner, 2002). Os outros dois, por sua vez, reforçaram, e continuam a reforçar (sobretudo o terceiro), a posição desta língua em áreas como a política, a economia, a ciência, a tecnologia, a cultura, o turismo, entre outras (Crystal, 2003; Phipps & Gonzalez, 2004).

Na verdade, a posição privilegiada da língua inglesa nestas áreas deve-se, entre outros fatores, ao papel desempenhado pelos Estados Unidos da América no desenvolvimento das mesmas, como é possível constatar nos seguintes exemplos: i) na área da investigação científica, após a II Guerra Mundial, muito do potencial científico de todo o mundo ficou concentrado nos EUA, daí que este país tenha assumido uma posição de liderança não só ao nível da publicação científica, mas também no que diz respeito ao armazenamento e disseminação da informação técnica e científica (cf. Truchot, 2002); ii) na área da disseminação cultural, por sua vez, as mudanças tecnológicas atuais possibilitam que esta ocorra à escala internacional e, em grande medida, sob influência dos produtos culturais americanos, tais como a música pop, o cinema, os programas televisivos, etc. É a chamada *Americanization* da cultura mundial (cf. Crystal, 2002).

Acrescente-se, também, o contributo que os avanços científicos verificados ao nível dos meios de comunicação social, sobretudo a Internet, têm dado para alimentar a posição da língua inglesa (Neuner, 2002) e, nesta área, os EUA desempenham, uma vez mais, um papel preponderante. Para além disso, a língua inglesa também desempenha um papel de destaque nas áreas da publicidade e do turismo (cf. Crystal, 2003).

O inglês é, assim, amplamente reconhecido como língua de comunicação, usada como “bridging language” em diferentes áreas do saber e da ação (Moreira, 2004), como língua de mediação entre falantes que não partilham a mesma língua materna e, na linha do que referimos anteriormente, como “a language which opens doors to future opportunities (career, travel, etc.) and as a social asset” (Moreira, 2006, p. 190).

De entre as várias áreas em que o inglês se faz sentir de forma dominante, gostaríamos de dar particular ênfase à educação, particularmente no que se refere ao ensino e aprendizagem de

línguas em contexto escolar, por ser esse, precisamente, o contexto em que se insere o nosso projeto de investigação. A este respeito, e retomando o que dissemos no primeiro capítulo, é consensual, entre os autores da especialidade, que a língua inglesa é a língua estrangeira mais ensinada e aprendida nos sistemas educativos de uma maneira geral e, em particular, nos sistemas educativos europeus (cf. European Commission/Eurydice, 2017).

A valorização e promoção do ensino e aprendizagem da língua inglesa não se restringem, contudo, ao contexto europeu. Também no continente asiático, por exemplo, tem sido notório um interesse crescente pela aprendizagem desta língua (Schneider, 2011, p. 177), como evidenciamos em seguida a partir de alguns casos:

- **Japão** – o discurso público que circula neste país coloca grande ênfase no ensino e aprendizagem do inglês, considerado como “a vehicle for western culture in Japan” (*ibidem*). Como tal, o Inglês é disciplina obrigatória nas escolas preparatórias (Middle Schools) e secundárias japonesas, sendo estudado por milhões de Japoneses (*idem*, p. 178). Para além disso, como explicitam Galloway e Rose (2015), a língua inglesa é a única opção de língua estrangeira em muitas escolas, assim como a única disciplina testada em todos os exames de acesso à universidade.
- **Coreia do Sul** – a exigência de aprendizagem da língua inglesa neste país é igualmente elevada, sendo objetivo do governo formar um falante nativo de inglês em cada escola primária e secundária do país (Schneider, 2011, p. 179).
- **China** - é comumente referido que o número de aprendentes de língua inglesa na China é maior do que o número de falantes nativos desta língua em qualquer outra parte do mundo – este é, aliás, um indicador de que o inglês se tornou uma língua muito importante na Ásia, de uma maneira geral:

[i]t is a working language for intranational and international communication in many parts of the region. Bolton (2008) estimates that in Asia 800 million people speak English for various purposes, a number that is far larger than the combined populations of the United States and Britain (Honna, 2012, p. 250).

No caso da China, a importância atribuída à aprendizagem do inglês ganhou uma nova força na segunda metade do século XX, sendo entendida como o principal veículo de

transmissão das ideias ocidentais, tecnologia e oportunidades de negócio (*idem*, p. 180). Nesse sentido, a língua inglesa é, atualmente, uma disciplina importante no currículo escolar, exigindo-se um domínio razoável da mesma no acesso ao ensino superior (*idem*, p. 181).

No entanto, importa não esquecer que a língua inglesa, tal como qualquer outra língua, não deve ser valorizada apenas de um ponto de vista prático ou utilitário. Ela tem também uma dimensão afetiva, intelectual e cultural que não deve, e não pode, ser negligenciada. Como revela um estudo levado a cabo pelo British Council (2014), o qual procurou investigar o impacto dos cursos de língua inglesa em alunos universitários não ingleses, o uso desta língua “goes beyond utilitarian values to encompass a range of aspects of individuals’ lives. English contributes to self-esteem, widening the individual’s networks of relationships, access to leisure and cultural opportunities from countries beyond those with English as a first language” (p. 24). Para além disso, os dados também revelaram que os sujeitos “are using English beyond communication with native speakers and see it as a means for connecting with other cultures and countries which may not necessarily have roots in native-English speaking cultures” (p. 20).

Note-se, por isso, que, mesmo com uma presença tão forte nos *curricula*, a língua inglesa “is far from sufficient to meet a society’s language needs” (Cavalli, Coste, Crisan & van de Ven, 2009, p. 12), sobretudo no quadro de uma educação plurilingue e intercultural como a que apresentámos no primeiro capítulo.

Amin Maalouf (2009), numa das suas obras, deixa o alerta: “que um bom conhecimento do inglês seja hoje necessário se se deseja comunicar com o conjunto do planeta, é uma evidência que seria inútil contestar; mas seria também igualmente vão pretender que o inglês é suficiente” (p. 153).

Assim, ainda que reconhecendo que a língua inglesa é uma presença dominante, penetrante e crescente no mundo de hoje, que o seu domínio, por parte dos sujeitos, é necessário, útil e vantajoso (Salverda, 2002, p. 10), esta língua por si só não é suficiente, pelo que “[s]erá sempre uma desvantagem séria não conhecer o inglês, mas será também, e cada vez mais, uma séria desvantagem conhecer apenas o inglês” (Maalouf, 2009, p. 156), mesmo para aqueles que são os seus falantes nativos.

Não obstante estes alertas, seria inútil, como refere Maalouf, não reconhecer e aceitar que a língua inglesa se assume, acima de tudo, como a língua da comunicação global e intercultural, que facilita o acesso à informação e garante a compreensão mútua, uma necessidade e uma exigência

particularmente urgentes nas sociedades globalizadas do século XXI em que vivemos. E o inglês tem cumprido esta necessidade, tendo em consideração todos os atributos supra apresentados.

Enquanto língua que preenche a necessidade e exigência de uma língua de comunicação global, desempenhando múltiplas funções e intervindo nas mais diversas áreas, a língua inglesa tem sido apelidada e descrita através de múltiplos conceitos – língua internacional, língua franca, língua global, etc. Na secção que se segue daremos conta desta diversidade, e até indefinição, terminológica, que é reflexo das diferentes abordagens que, nas últimas décadas, têm procurado descrever, compreender e sistematizar a posição de destaque da língua inglesa à escala mundial (cf. Erling, 2005; McKay, 2010).

1.3. EIL, ELF e WE: breve reflexão terminológica

De entre as várias abordagens, parece-nos que as três que melhor enquadram o nosso estudo são: i) EIL – *English as an International Language*, ii) ELF – *English as a Lingua Franca* e iii) WE – *World Englishes*.

1.3.1. EIL – *English as an International Language*

Importa sublinhar, em primeiro lugar, que as línguas internacionais não são, de modo algum, um fenómeno atual. Pelo contrário, e como afirma Ostler (2010), “they are at least as old as world empires, global trade routes, and proselytizing religions” (p. xvi). Como tal, muitas outras línguas, antes do inglês, desempenharam o papel de língua internacional na história da humanidade (*ibidem*).

De uma maneira geral, uma língua internacional caracteriza-se por pertencer “to all those who speak it and not to the few who acquire and use it from childhood” (McKay, 2002, p. 43), ultrapassando, desta forma, quaisquer barreiras linguísticas e culturais, tanto dentro como fora das fronteiras nacionais (Silva, 2012, p. 21). Neste sentido, uma língua internacional não é ‘propriedade exclusiva’ daqueles que a usam como LM ou primeira língua, mas sim de todos os seus falantes e, tal como refere Brutt-Griffler (2002), ela cresce e expande-se não através da migração dos seus falantes, mas antes através da sua aquisição por parte de muitos indivíduos numa determinada comunidade já existente (cf. McKay, 2003).

Na mesma linha de pensamento, Crystal (1997) refere que uma língua não se torna língua internacional devido às suas características estruturais intrínsecas, à extensão do seu vocabulário,

ao facto de ter sido o veículo de grandes obras literárias no passado, ou ao facto de ter sido anteriormente associada a uma grande cultura ou religião. Estes aspetos podem motivar o indivíduo a escolher e a aprender uma determinada língua, mas, por si só, isoladamente ou em conjunto, não garantem a expansão e crescimento de uma língua à escala global.

Em contrapartida, e recuperando a opinião de McKay (2002), o fator mais determinante na identificação de uma língua internacional é a identidade dos seus falantes: “[I]anguage exists only in the brains and mouths and ears and hands and eyes of its users. When they succeed, on the international stage, their language succeeds. When they fail, their language fails” (Crystal, 1997, p. 5).

Neste contexto, o desenvolvimento e a consolidação de uma língua internacional estão intimamente relacionados com o desenvolvimento de áreas tão importantes nas sociedades do século XXI como a economia, os negócios, a política, a tecnologia, a ciência. Assim, Brutt-Griffler (2002) enuncia quatro passos fundamentais no processo de desenvolvimento de uma língua internacional:

- i) a língua desempenha importantes funções económico-culturais;
- ii) a língua é adquirida por diferentes grupos socioeconómicos da sociedade, e não apenas pelas elites;
- iii) a língua coexiste com outras línguas, em contextos de bilinguismo/multilinguismo;
- iv) a língua sofre modificações através de processos de convergência e divergência linguística (Brutt-Griffler, 2002, p. 110; Seidlhofer, 2003, pp. 9/10).

Face a estas, e outras, características, parece-nos evidente que se atribua à língua inglesa o estatuto de língua internacional. Com efeito, e sintetizando o que tem sido escrito neste capítulo, são vários os aspetos que o justificam - atentemos em alguns deles:

- a língua inglesa tem estatuto oficial em 88 países em todo o mundo (British Council, 2014);
- a língua inglesa é a língua da diplomacia internacional e desempenha o papel de língua oficial ou língua de trabalho na maioria dos encontros políticos, incluindo os das Nações Unidas, da Associação das Nações do Sudeste Asiático (ASEAN) e da União Europeia, bem como em muitas organizações internacionais;
- os programas de rádio em língua inglesa são recebidos por cerca de 150 milhões de pessoas em mais de 120 países (Crystal, 2008);
- a língua inglesa domina a cultura popular e a indústria do entretenimento (Crystal, 2003);

- a língua inglesa é a lingua franca do controlo de tráfego aéreo, aeroportos, aviação civil, hotéis e navegação marítima;
- a língua inglesa é a língua estrangeira mais ensinada/aprendida em todo o mundo;
- a língua inglesa participa em mais situações de contacto entre línguas do que qualquer outra língua, uma vez que é o meio de comunicação mais amplamente usado entre sujeitos de todo o mundo, “[r]egardless of their nationality, gender, race, and first language/mother tongue” (Bayyurt, 2018, pp. 409/410);
- a língua inglesa é, neste momento, universal em muitas disciplinas académicas, locais de trabalho, comunicações e publicações internacionais, e é a língua principal da ciência, medicina e tecnologia.

(Galloway & Rose, 2015, p. 12)

A língua inglesa é, portanto, uma língua internacional *par excellence* (Phillipson, 1992, pp. 5/6; Ostler, 2010).

De acordo com McArthur (1998), o conceito *English as an International Language* começou a ser utilizado na década de 80 para designar a forma padrão do inglês que é mobilizada nas interações entre os seus falantes nativos e ensinada nas escolas como língua estrangeira. No entanto, as abordagens investigativas *English as a Lingua Franca* (ELF) e *World Englishes* (WE) – que analisaremos em seguida –, têm desafiado este entendimento do conceito EIL e obrigado a um reposicionamento do mesmo, de forma a contemplar toda a complexidade das interações em língua inglesa nos dias de hoje, bem como as diferentes funções desempenhadas por esta língua, e que já aqui apresentámos.

Nesse sentido, Matsuda (2017) apresenta o conceito EIL como “an umbrella term” que integra as diferentes orientações e papéis da língua inglesa em todo o mundo (p. 19). Na mesma linha de pensamento, também Friedrich e Matsuda (2010), alguns anos antes, descreviam EIL “as referring to those uses of English in an international context, or a context that cuts across and goes beyond any national border” (p. 23).

Outros autores, em contrapartida, conceptualizam o *English as an International Language* (e por associação também ELF) não em termos de uso/função ou contexto de utilização da língua inglesa, mas antes como uma variedade linguística distinta, com características próprias (cf. Jenkins, 2007; Kirkpatrick, 2007). Não é este, contudo, o nosso entendimento da língua inglesa enquanto língua internacional: aproximamo-nos, sim, da perspetiva apresentada por Friedrich e Matsuda (2010) e partilhamos da opinião de que “defining EIL (...) as merely a linguistic variety fails to capture the reality of EIL communication” (p. 26), e de que dificilmente será possível que

uma única variedade resulte da comunicação internacional que ocorre em diferentes partes do mundo (p. 27).

Em síntese, sublinhamos que a abordagem EIL, por influência das linhas de investigação ELF e WE, com as quais se relaciona, não se restringe mais (e apenas) ao estudo da norma padrão e das interações entre falantes nativos de inglês, e passou a considerar outros aspetos, comuns às outras abordagens, como a comunicação, em língua inglesa, entre falantes de outras línguas e o reconhecimento das variedades desta língua.

1.3.2. *ELF – English as a Lingua Franca*

Analisando o conceito *lingua franca*, constatamos que a origem do mesmo, como sugere Trudgill (2000), remonta à Idade Média e terá resultado da necessidade de comunicação sentida por comerciantes de diferentes origens (Árabes, Espanhóis, Franceses, Gregos, Italianos, Portugueses) que realizavam trocas comerciais na zona do Mediterrâneo. Esta necessidade de comunicação voltou a ser sentida posteriormente, em diferentes momentos da História (cf. Crystal, 2003; Silva, 2012), e mantém-se, nos dias de hoje, alimentada por fatores diversos como os que temos descrito neste trabalho.

Tendo em consideração esta origem, uma língua franca é, de um modo geral, definida como “a language that is used for communication between different groups of people, each speaking a different language” (Richards, Platt & Weber, 1985, cit. in Phillipson, 1992, p. 42), podendo ser usada no seio de um país, no seio de uma organização ou internacionalmente, ou seja, na comunicação entre países (Kirkpatrick, 2007, p. 7).

Ainda que este seja o entendimento geral do conceito *lingua franca*, o mesmo não se esgota, no entanto, nesta definição. Berns (2009), por exemplo, considera que este conceito designa não só a função sociolinguística de uma língua, ou seja, o seu uso como veículo de comunicação entre falantes que não partilham a mesma língua, mas também o sistema linguístico que caracteriza a variedade específica de uma língua (p. 192) – aspeto que retomaremos um pouco mais à frente.

Enquanto veículo de comunicação, uma língua franca, também denominada ‘língua de contacto’, é entendida, por alguns autores, como a língua usada entre falantes de diferentes línguas maternas, incluindo os falantes nativos dessa língua. Por outros, pelo contrário, é entendida como um meio de comunicação usado entre pessoas com diferentes línguas maternas para as quais essa língua é uma L2, excluindo, desta forma, os falantes nativos da língua usada como língua franca (Decke-Cornill, 2003, pp. 65/66). Nesse sentido, a língua escolhida para língua

franca pode ser: i) uma língua internacional (como o inglês, por exemplo), que é L2 ou LE para a maioria dos falantes; ii) a língua materna de um dos grupos de falantes em contacto; ou ainda iii) uma língua que, não sendo a língua materna de nenhum dos grupos de interlocutores, é adotada por ter uma estrutura frásica e vocabulário simples (como os *pidgins* ou *crioulos*, por exemplo), resultando, frequentemente, da mistura de duas ou mais línguas (Richards, Platt & Weber, 1985, cit. in Phillipson, 1992).

Face ao exposto, facilmente reconhecemos que, ao longo da História, várias línguas funcionaram como língua franca, em diferentes partes do mundo, como, por exemplo, o grego, o latim, o francês, o alemão, o sânscrito e o árabe. De facto, “[t]he existence of a lingua franca (...) is not a 21st-century phenomenon” (Friedrich & Matsuda, 2010, p. 21).

Contudo, apesar do seu uso como língua franca e da sua influência e preponderância na altura, nenhuma destas línguas foi verdadeiramente língua global/internacional, como é o caso da língua inglesa atualmente (cf. Jenkins, 2017). Com efeito,

English is a truly global lingua franca, used for a varied range of activities across a varied range of contexts. [...] No matter where you travel around the globe today, English is heard often in daily use, especially in large cities. It has become part of the daily lives of many people from diverse linguistic and cultural backgrounds (Galloway & Rose, 2015, pp. 11 e 12).

A língua inglesa é, pois, descrita como língua franca, na medida em que funciona como meio de comunicação ‘comum’ ou ‘partilhado’ entre diferentes ‘constelações’ de falantes, provenientes dos mais variados contextos geográficos, linguísticos e culturais (cf. Jenkins, 2009b; McKay, 2010) para cumprir as mais variadas funções.

De acordo com Jenkins (2017), a designação *English as a Lingua Franca*, e o respetivo acrónimo ELF, foi usada pela primeira vez em público em 1996, na tentativa de descrever o uso da língua inglesa “across linguistic and cultural boundaries” de forma mais eficiente e transparente do que através do conceito EIL (p. 1).

Na sequência do processo de internacionalização da língua inglesa, e da sua conseqüente deslocalização e desnacionalização, em que é usada como língua franca por um número crescente de indivíduos, com diferentes *backgrounds* linguísticos e culturais, a língua inglesa deixa de ser

‘propriedade’ exclusiva daqueles que são considerados os seus falantes nativos, isto é, aqueles que “are born to the language” (Jenkins, 2003, p. 15).

De acordo com esta perspetiva, a língua inglesa, tal como qualquer outra língua, pertence a todos os indivíduos e comunidades que a ela recorrem, nos mais variados contextos, e que a adaptam aos seus interesses e necessidades individuais. Como tal, a língua inglesa é descrita como “an adaptive, changing, creative, diverse, dynamic, flexible, fluid, heterogeneous, hybrid, indeterminate, open, shifting, unbounded, unpredictable, unstable, variable but self-regulating system” (MacKenzie, 2012, p. 83), aspeto que analisaremos com mais detalhe na parte II do presente capítulo.

Face a esta dispersão e diversidade (de formas, usos, falantes, contextos de utilização...), há algumas questões que se impõem relativamente ao uso desta língua como língua franca, em particular à forma como os falantes ELF se podem entender em termos linguísticos. Ou seja, tratando-se de interações entre falantes de línguas diferentes, como se processa a comunicação entre eles através de uma língua que, geralmente, não é a LM de nenhum dos interlocutores? Será que todos os intervenientes têm conhecimento efetivo sobre e usam as tradicionais variedades *standard*? Provavelmente não, porque, como vimos, se a língua pertence a quem a utiliza, ela é adaptada e ‘personalizada’ pelos seus falantes, o que se traduz na diversificação de formas desta língua à escala mundial. Como problematiza Gonçalves (2007),

[s]erá o inglês usado nessas situações, necessariamente, uma espécie de pidgin, cujas regras são, em grande parte, circunstancialmente negociadas, ou será possível que tenha adquirido regras próprias, que o distingam das variedades conhecidas, descritas, codificadas e ensinadas? Haverá pelo menos um conjunto mínimo de traços partilhados que permite a compreensão mútua? Poderemos falar de uma verdadeira variedade internacional, ou supranacional (...)? (p. 7).

Em resposta a estas (e outras) questões, alguns autores falam da existência de uma forma específica da língua inglesa enquanto ELF, isto é, de uma variedade da língua inglesa que “exists in its own right” (Saraceni, 2008, p. 24) ao lado de outros *Englishes* já reconhecidos (Berns, 2009).

Neste sentido, alguns especialistas e investigadores (principalmente da área da Linguística Aplicada) têm tentado compreender melhor esta ‘variedade’ através da descrição das suas características. Jenkins (2000), por exemplo, preocupou-se sobretudo com a questão da

inteligibilidade, pelo que o enfoque do seu estudo foi a fonologia. Já Seidlhofer (2001, 2004) sublinhou a necessidade de levar a cabo uma investigação empírica no sentido de identificar e descrever os elementos gramaticais, fonológicos e pragmáticos que caracterizam o ELF enquanto variedade (cf. Dewey & Leung, 2010; Galloway & Rose, 2015). É neste contexto que surge, por exemplo, o projeto VOICE (The Vienna-Oxford International Corpus of English)¹², o qual, sob a direção de Seidlhofer, constituiu uma base de dados digital de interações em língua inglesa enquanto língua franca, através, por exemplo, da elaboração de transcrições de conversas entre estudantes internacionais na internet (Schneider, 2011, p. 217).

De uma maneira geral, estes projetos de investigação têm mostrado que esta variedade da língua inglesa apresenta características próprias, apesar de conservar algumas das formas linguísticas que caracterizam as variedades *standard* desta língua (tradicionalmente, as variedades *British English* e *American English*) (cf. Jenkins, 2009b). Quer isto dizer que, por um lado, existe uma base linguística, com características e estruturas estandardizadas, que é partilhada entre os falantes de outras línguas e, por outro lado, quando utilizada em interações multilingues, a língua inglesa reveste-se de marcas linguístico-comunicativas distintas, resultado da influência das línguas que constituem os repertórios linguístico-comunicativos dos falantes. Trata-se, no fundo, e de acordo com Jenkins (2009a), de um processo e de uma necessidade de

adjustments to our local English variety for the benefit of our interlocutors when we take part in lingua franca English communication. ELF is thus a question, not of orientation to the norms of a particular group of English speakers, but of mutual negotiation involving efforts and adjustments from all parties (p. 201).

Assim, falamos de um “sistema linguístico que obedece às suas próprias regras”, as quais não devem ser vistas como desvios relativamente às variedades *standard* (Gonçalves, 2007, p. 33), e que, tendencialmente, se caracteriza por uma simplificação das suas formas. Com efeito, é comum verificar-se a ocorrência, em interações interculturais e ‘interlinguísticas’, de processos redutivos, como, por exemplo, a substituição de sons difíceis, a omissão de terminações morfológicas, a simplificação de palavras e estruturas complexas, entre outros (Schneider, 2011, p. 217).

¹² <http://www.univie.ac.at/voice/>

Para além disso, alguns investigadores consideram que a língua inglesa enquanto língua franca é um espaço “where speakers can be culturally, politically and socially neutral” (Modiano, 2001, p. 170, cit. in Erling, 2005, p. 40), sendo, assim, descrita como acultural, isto é, desprovida e desenraizada “de toda e qualquer referência cultural e ideológica, assumindo-se, por esse motivo, como um meio de comunicação neutro e eficaz” (Lourenço, 2013, pp. 39/40), capaz de superar as dificuldades que possam advir do contacto entre línguas (e culturas) diferentes. Realça-se, portanto, nesta perspetiva, a função meramente utilitária e instrumental da ELF.

Este entendimento não é, de modo algum, consensual. Para outros autores e/ou investigadores, pelo contrário, “uma língua é sempre um meio de comunicação ideologicamente marcado, pois expressa uma identidade, um ponto de vista, estando associado a uma história ou cultura particulares (cf. Bourdieu et al., 2001; Capucho, 2006; De la Combe, 2007; Lourenço & Andrade, 2010; Petitjean, 2006)” (Lourenço, 2013, p. 40) e esta é, também, a nossa opinião. Ainda que seja possível usar a língua inglesa, sobretudo nas interações entre falantes não nativos, sem essa ‘bagagem’ cultural e ideológica, acreditamos que, ao esvaziar a língua inglesa de “all these connotations and of its cultural roots and use it as a decontaminated tool for our immediate purposes” (Guilherme, 2007, p. 74), estamos a ignorar, ou mesmo a desvirtuar, a sua natureza plural (cf. Friedrich & Matsuda, 2010).

Com efeito, a história de crescimento e expansão da língua inglesa à escala mundial fez, como vimos, com que esta língua se ‘desterritorializasse’, se deslocalizasse, mas não que ficasse vazia de cultura e de identidade. É verdade que, com o aumento do número de falantes de inglês L2 e LE, bem como com o crescente uso desta língua para comunicar internacionalmente, a língua inglesa deixou de estar “tied to one place, culture or people” (Erling, 2005, pp. 42/43), o que, no nosso entender, contribuiu para a diversidade intralinguística e cultural que hoje caracteriza esta língua, reflexo das inúmeras identidades que se expressam através dela.

Para além disso, não adotamos, no nosso trabalho de investigação, o entendimento de ELF enquanto variedade, porque concordamos com Friedrich e Matsuda (2010) quando referem que “in contexts where English is used as a lingua franca, each speaker uses a linguistic variety that he or she happens to know” (p. 22), e essa variedade pode ser oriunda de “an L1 English country, a post-colonial English country, or a country where English is neither L1 nor official language” (Jenkins, 2012, p. 487).

Nesta linha de pensamento, propomos um olhar breve sobre um desses contextos em que a língua inglesa é progressiva e amplamente utilizada como língua franca – a Europa, ou, mais especificamente, a União Europeia -, no qual está em desenvolvimento, segundo alguns autores

(cf. Berns, 2009; Modiano, 2009; Yano, 2009), uma variedade de língua franca, geograficamente identificada e com características próprias que decorrem da influência das línguas maternas dos seus utilizadores: a variedade *European English* ou *Euro-English*.

É, pois, inegável o aumento da utilização do inglês nesta instituição nas últimas décadas, ao ponto de esta língua ter, neste contexto, “extensive governmental, educational, informational, and work-related functionality” (Modiano, 2017, p. 314). De facto, a maioria das reuniões e encontros são conduzidos em inglês; em muitas das agências e departamentos que constituem a União Europeia, o meio de comunicação diário é o inglês; e a maioria da documentação escrita é produzida em inglês (*idem*, p. 319).

Assim, o conceito *Euro-English* representa

those continental Europeans whose speech is not decidedly based on any one Inner Circle variety but is nevertheless characterized by influences from standardized English as well as their native tongues, and where there is a propensity to use culture-specific features (*idem*, p. 322).

Ou seja, falamos de uma variedade da língua inglesa que se diferencia de outras pelas características intrínsecas que decorrem da utilização de conceitos próprios da linguagem de trabalho da UE e de expressões próprias das línguas europeias (cf. Jenkins, Modiano & Seidlhofer, 2001; McArthur, 2003; Seidlhofer, 2001).

Uma vez mais, o reconhecimento desta variedade ‘europeia’ não reúne o consenso dos especialistas da área. Para uns, mais puristas, talvez, o uso desta hipotética variedade é visto como um desvio face à norma padrão – neste caso, a norma britânica; para outros, em contrapartida, “the prospects of proclaiming that the continental European use of English constitutes an emerging variety, where characteristic features are in the processes of becoming systematic, provide its users with a sense of identity” (Modiano, 2017, p. 324). Para outros, por sua vez, como Schneider (2010), não há ainda quaisquer indícios de que uma variedade deste tipo, suficientemente estável e uniforme, e reconhecida como tal, exista no continente europeu neste momento.

Seja qual for o posicionamento em relação ao *Euro-English*, e à sua existência ou não, a verdade é que, a menos que algo inesperado aconteça, tudo indica que a língua inglesa continuará a consolidar a sua posição dominante na União Europeia, mesmo na era pós-Brexit (Modiano, 2017, p. 319). Mais importante, porém, é verificar que a eventual existência desta

variedade questiona a legitimidade de uma (única) forma *standard* do ELF, como alguns autores advogam.

1.3.3. *WE – World Englishes*

Apresentamos, nesta secção, uma breve contextualização do aparecimento e consolidação da abordagem designada *World Englishes*, a qual exploraremos de forma mais pormenorizada na parte II deste capítulo, quando descrevermos a diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa.

De acordo com Bolton (2018), citando Kachru (1997), os debates sobre o estatuto, funções e variedades da língua inglesa remontam a meados da década de 60, particularmente ao trabalho de Halliday, McIntosh e Strevens (1964), que chamaram à atenção para o facto de que “English is no longer the possession of the British, or even the British and the Americans, but an international language which [...] exists in an increasingly large number of different varieties” (Halliday, McIntosh & Strevens, 1964, p. 293, cit. in Bolton, 2018, p. 5).

Mas é com o contributo de Braj Kachru, um dos autores de referência desta abordagem, que o carácter pluricêntrico da língua inglesa ganhou maior força e expressão. Com efeito, num artigo publicado na *TESOL Quarterly*, em 1976, Kachru criticou as atitudes de ‘purismo linguístico’ e de ‘intolerância linguística’ face às variedades não nativas da língua inglesa, bem como a visão monolítica desta língua, que prevaleciam no quadro do ensino e aprendizagem da mesma (Matsuda, 2019, pp. 144/145).

Vários autores e investigadores juntaram-se a Kachru e sublinharam a constatação de que o inglês se expande, cada vez mais, entre falantes não nativos e de que, simultaneamente causa e efeito disso mesmo, “English is becoming more and more de-Anglo-Saxonised throughout the world” (Honna, 2012, p. 249), o que se tornou visível na proliferação de variedades que caracterizam esta língua e que esta abordagem procura estudar e descrever.

O enfoque investigativo da linha *World Englishes* é, portanto, a diversidade da língua inglesa, isto é, “the phonological, grammatical, lexical and pragmatic features of the current use of English as a factor of geographical region” (McKay, 2010, p. 89), assumindo como uma premissa-base a ideia de que “all varieties of English that have developed or are being developed in various parts of the world are equally valid and viable in linguistic and cultural terms” (Honna, 2012, p. 249; cf. Alasmari, 2018).

A expressão *World Englishes* conhece, no entanto, mais do que um significado e interpretação: numa primeira aceção, esta expressão funciona como um conceito que integra as diferentes abordagens que descrevem e analisam os *Englishes* em todo o mundo (Bolton, 2004, p. 367), isto é, as abordagens e estudos que

have focused on the investigation and description of various national varieties, which have been described in the areas of phonology, lexicon, syntax, pragmatics, discourse, and literary creativity, in order to identify characteristics distinct from native or 'standard' norms, i.e. 'accepted' norms (Galloway & Rose, 2015, p. 32).

Num segundo sentido, esta expressão é usada, por alguns autores, para falar especificamente das 'novas' variedades da língua inglesa, *New Englishes* (Bolton, 2004, p. 367; Schneider, 2011, p. 30) - variedades pós-geográficas e aterritoriais que podem surgir em contextos e áreas muito específicos, tais como a área dos negócios à escala internacional, a área legislativa, a área dos media, a área da ciência e da tecnologia, a área da comunicação pessoal, a área do turismo, entre outras (Dendrinos, Karavanta & Mitsikopoulou, 2008; James, 2008).

Subjacente a estas interpretações da expressão *World Englishes* está a ênfase colocada no uso do plural 'Englishes' como sinónimo de "English languages" ou "kinds of English" (Schneider, 2011), ilustrando, desta forma, "the remarkable variety which can be observed in the way sounds, spellings, grammar, and vocabulary are used within the English-speaking world" (Crystal, 2002, p. 87). Nas palavras de Kachru (1996):

[t]he term 'Englishes' is indicative of distinct identities of the language and literature. 'Englishes' symbolizes variation in form and function, use in linguistically and culturally distinct contexts, and a range of variety in literary creativity. And above all, the term stresses the WE-ness among the users of English (p. 135)

Neste contexto, e tendo particularmente em atenção a primeira aceção do conceito, Bolton (2005) apresenta, numa perspetiva histórica e retrospectiva, uma revisão das principais abordagens e estudos que têm sido desenvolvidos no âmbito dos *World Englishes*, como, por exemplo:

- a abordagem **English Studies** (anos 1960 – presente) - desenvolvida por especialistas como Quirk, McArthur e Görlach, entre outros, procura descrever as variedades da língua inglesa de acordo com uma perspectiva eclética e histórica;
- a abordagem **Kachruvian Studies** (anos 1980 – presente) (Kachru, Bolton...) está associada à origem do conceito *World Englishes*, promovendo uma interpretação pluricêntrica deste conceito e sublinhando as realidades sociolinguísticas dos diferentes contextos em que esta língua é utilizada;
- a abordagem **Applied Linguistics** (anos 1960 – presente) (Halliday, Kachru...) explora as implicações da existência destes *Englishes* ao nível do processo de ensino e aprendizagem de línguas, e da língua inglesa em particular;
- a abordagem **Critical Linguistics** (anos 1990 – presente), liderada por Phillipson e Pennycook, entre outros, teoriza sobre o imperialismo linguístico da língua inglesa e a consequente hegemonia linguística e cultural – aspeto que discutiremos mais à frente neste capítulo.

Estes são apenas alguns exemplos das principais linhas de investigação que, nos últimos anos, têm sido desenvolvidas, em várias áreas e em variadíssimas direções, a respeito da diversidade da língua inglesa e da proliferação de (*World*) *Englishes*. Efetivamente, como afirma Leimgruber (2013), “[e]ver since the 1980s, when research interest in the field of ‘World Englishes’ began to gather speed, the view of the English language around the world has been largely dominated by the construct of so-called ‘varieties’ of English” (p. 3).

Evidência desta diversidade de linhas de investigação é também a diversidade de modelos de descrição e classificação das variedades da língua inglesa, que vários autores têm proposto nas últimas décadas – aspeto de que daremos conta na parte II do presente capítulo.

Tendo em consideração o enquadramento teórico e os objetivos de investigação que enformam o nosso estudo, parece-nos evidente que esta abordagem é a que mais se aproxima do nosso posicionamento em relação à língua inglesa e à sua utilização, por parte dos cidadãos plurilingues, nas sociedades multilingues da atualidade.

PARTE II: *English* ou *Englishes*? – caracterização da diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa

“...l’anglais s’est mélangé, (...) il a évolué, (...) il a pris à certaines langues pour redonner à d’autres, (...) il est en fait un peu à l’image des peuples contemporains (...): pluriel, pluriculturel et de constitution plurilingue” (Forlot, 2010, pp. 114/115)

Como pode ler-se na citação em epígrafe, ao longo da sua história de crescimento e expansão a nível internacional, durante a qual foi sendo adotada por diferentes falantes, em diferentes contextos e para cumprir funções diversas, a língua inglesa, por via dos seus falantes, ‘misturou-se’, evoluiu, influenciou e foi influenciada por outras línguas e culturas nas interações em que participou e continua a participar. A língua inglesa transformou-se e reconfigurou-se à medida que foi sendo deslocalizada para outros espaços geográficos, linguísticos e culturais na sua ‘viagem pelo mundo’, uma viagem de reconfiguração que continua nas sociedades pós-coloniais e globalizadas do mundo, também ele em constante movimentação, em que vivemos. Ela é, portanto, um pouco à semelhança dos povos contemporâneos, uma língua plural, pluricultural e de constituição plurilingue (Forlot, 2010).

Estas (e outras) características estão associadas à diversidade intralinguística e cultural e ao pluricentrismo da língua inglesa, conceitos que procuraremos compreender e descrever em seguida, salientando, também, algumas das preocupações, implicações e desafios inerentes aos mesmos.

Em primeiro lugar, no entanto, propomos uma breve reflexão sobre o processo de variação e mudança inerente a qualquer língua, para depois concentrarmos a atenção no caso particular da língua inglesa.

2.1. Variação, contacto e mudança

O estudo da variação linguística é uma área ou dimensão de investigação da Sociolinguística, disciplina que procura estudar e descrever a relação entre a(s) língua(s) e a sociedade. Os trabalhos na área da Sociolinguística têm, assim, progressivamente chamado a atenção para a necessidade de perceber a língua, qualquer língua, enquanto fenómeno social e cultural e

enquanto instrumento de comunicação e “meio de expressão de indivíduos que vivem em sociedades (...) diversificadas, social, cultural e geograficamente” (Dias, 2007, p. 20), na linha do que escrevemos no primeiro capítulo do presente trabalho.

Neste contexto de diversidade, também as línguas, todas as línguas, são objeto de variação e de mudança constantes (cf. Galloway & Rose, 2015, p. 30; Mateus et al., 2004, p. 33; Swan, 2007, p. 11), tal como explicitam Mateus et al. (2004):

[q]ualquer língua natural varia ao longo do tempo e do espaço da sua utilização. Varia ao longo da sua própria história como varia ao longo da vida dos falantes que a utilizam quer como língua materna quer como língua não materna. Varia de região para região onde é utilizada, varia em função do contacto com outras línguas, varia em função das pertenças sociais e culturais dos seus falantes, varia em função das próprias situações em que é utilizada (p. 33).

A língua não é, portanto, um objeto estático e acabado, mas antes vivo, maleável e flexível. Aliás, Schneider (2011) entende que a língua deve ser conceptualizada não como um produto, mas antes como um processo, uma vez que “[i]t exists whenever anybody is speaking, and with any new utterance in a conversation it is activated, revitalized, reconstructed” (p. 190).

Como tal, a variação linguística é um fenómeno intrínseco à língua (cf. Bell, 2007; Hilgendorf, 2015; Van Rooy, 2010), e decorre, de uma maneira geral, da necessidade de adaptar essa mesma língua às inúmeras condicionantes que intervêm num ato comunicativo, desde logo ao próprio contexto em que a comunicação ocorre e aos interlocutores envolvidos no processo, tendo em atenção as suas capacidades, as suas características e as suas necessidades comunicativas.

Dias (2007) considera que a variação linguística pode mesmo ser entendida como a propriedade que as línguas têm de se diferenciarem sempre em função de fatores diversos como a geografia, as mudanças na sociedade, o passar do tempo, entre outros. Na mesma linha de pensamento, Bakhtin, considerado um dos fundadores da Sociolinguística, perspetiva a língua e a sua utilização em situação de comunicação em função de três elementos fundamentais (o Dialogismo de Bakhtin):

- i) **a tensão entre forças centrípetas e centrífugas** - Bakhtin considera que, em sociedade, a língua é “a site of struggle between the dynamic centrifugal forces which whirl it apart into diversity, difference, and creativity, and the centripetal forces which strive

to normalize, standardize, and prescribe the way language should be, often from the top of society” (Bell, 2007, p. 99). Neste sentido, a variação linguística decorre desta tensão entre o normativo e o criativo, sendo que ambas as forças constituem a língua.

- ii) **A heteroglossia e a multiplicidade de vozes** – Bakhtin entende que a estratificação interna de qualquer língua está sempre presente, em qualquer momento da sua existência histórica, e decorre, também, da interação de múltiplas ‘vozes’, múltiplas perspetivas individuais e sociais, à qual está associada uma diversidade dos usos sociais da língua, influenciada pelo meio e tempo em que se vive, pela profissão que se exerce, pelo estatuto sócio-económico que se tem, pela idade, entre outros fatores.
- iii) **“Addressivity and response”** – complementarmente, Bakhtin considera que “addressivity”, isto é, a capacidade de participar e de se envolver na comunicação para benefício do seu interlocutor, é um fator constitutivo essencial de qualquer fala, de qualquer ato de comunicação. Esta capacidade implica, necessariamente, uma capacidade de adaptação do sujeito e do seu discurso à situação de comunicação em que se encontra e ao seu interlocutor, o que, por sua vez, se reflete em mudança e variação linguística.

(cf. Bakhtin, 1981, 1986)

Face ao exposto, a variação pode, portanto, ocorrer “on the individual level, for example, in the form of individual language repertoires, as well as collectively across the numerous users of a language” (Hilgendorf, 2015, pp. 63/64), e consubstancia-se, em termos concretos, em elementos linguísticos distintos, por exemplo ao nível da pronúncia, gramática, vocabulário. Neste sentido, e apesar da forte influência prescritiva da codificação linguística e do estabelecimento de normas padrão, é normal, e até mesmo natural, a existência de diferentes variedades de uma língua, isto é, é normal haver pluralidade.

De uma maneira geral, podemos, pois, considerar a existência de diferentes tipos de variedades linguísticas no seio de uma língua, nomeadamente: i) variedades diatópicas (ou dialetos), determinadas por fatores geográficos; ii) variedades diastráticas (ou socioletos), ou seja, formas particulares de uma língua adotadas por grupos de indivíduos que partilham determinadas características sociais entre si (por exemplo, terem a mesma idade ou desempenharem a mesma profissão); iii) variedades diafásicas, associadas ao uso de um código socialmente estabelecido para cada situação; e, por último, iv) variedades históricas ou diacrónicas, decorrentes de

alterações ao longo do tempo, acompanhando o evoluir da sociedade (cf. Dias, 2007). Complementarmente, as línguas são também caracterizadas, internamente, pela existência de diversos idioletos (variedades que ilustram o modo peculiar como um indivíduo se expressa através da língua), etnoletos (variedades que representam a forma da língua usada pelos membros de uma mesma etnia) e cronoletos (variedades associadas ao uso da língua por parte de elementos de uma mesma faixa etária ou geração), entre outras variantes e variedades.

Neste sentido, a língua não é uma entidade monolítica, pelo que a variação linguística é, incontestavelmente, ubíqua (Schneider, 2011, p. 19). Quer isto dizer que “[a]ll languages always change (...) [and] [l]anguages change all the time, whether we like it or not, and irrespective of whether we are aware of this or not” (*idem*, pp. 25/26). Assim, Cavalli, Coste, Crisan e van de Ven (2009) afirmam que todas as línguas são, de uma forma ou de outra, plurais e que “[e]ven the most highly regulated of languages, perceived as “unified” and “homogeneous”, is actually a space of plurality composed of multiple intersecting variations” (p. 5).

Paralelamente, a variação decorre também do inevitável contacto entre línguas, como lembra Thomason (2001): “[l]anguage contact is everywhere: there is no evidence that any languages have developed in total isolation from other languages” (p. 8, cit. in Onysko, 2016, p. 191), e disso são exemplos os casos do inglês e do português, entre outras línguas.

A este respeito, Dewey e Leung (2010) lembram que a língua não é um sistema impermeável, mas antes um sistema sensível e aberto à absorção e integração de diversos aspetos linguísticos, culturais e sociais que o transformam (p. 4), um aspeto particularmente visível no caso da língua inglesa, dada a presença generalizada desta língua à escala mundial e, conseqüentemente, o contacto com múltiplas comunidades de falantes, suas línguas e culturas. Tal como afirma Crystal (1997), as variedades da língua inglesa “are somewhat like the dialects we all recognize within our own country, except that they are on an international scale, applying to whole countries or regions” (p. 133).

2.2. Inglês: língua plural, diversa e heterogénea

Na linha do que escrevemos anteriormente, a diversificação da língua inglesa é o ‘preço’ a pagar pela sua internacionalização (Honna, 2012, p. 249), uma vez que “the spread of English does not assure the transplantation of American or British English throughout the world. (...) Everyone speaks English (as any other language) with an accent and with their own cultural

influences” (*idem*, p. 248). Quer isto dizer que a língua inglesa não é usada da mesma forma nas diferentes partes do mundo (Cenoz & Gorter, 2020), como Schneider (2011) procura exemplificar:

Have you been abroad? Do you travel a lot? Then you know what I’m talking about. Wherever you go on this globe, you can get along with English. Either most people speak it anyhow, or there is at least somebody around who can communicate in this language. But then, you realize that mostly there’s something you may find odd about the way English is used there. If you are abroad English is likely to be somewhat different from the way you speak it: people use strange words; it may take you a while to recognize familiar words because they are pronounced somehow differently; and sometimes people build their sentences in ways that will seem odd to you in the beginning (p. 2).

O que este e outros exemplos mostram é que, ao ‘migrar’, a língua inglesa diversificou-se amplamente, de tal forma que, hoje em dia, já não se fala apenas de ‘uma língua’, mas antes de vários *Englishes*, porque a língua inglesa “comes in many different shapes and sizes” (Schneider, 2011, p. 2) nos diversos países e localidades em que é adotada. Efetivamente,

[t]here is now a growing consensus among scholars that there is not one English language anymore: rather there are many (McArthur, 1998) (...) The different English languages, studied within the conceptual framework of world Englishes, represent diverse linguistic, cultural, and ideological voices (Bhatt, 2001, p. 527).

A variação e a mudança têm feito parte da língua inglesa. A própria história desta língua e da sua expansão assim o anuncia, pelo que, para alguns autores (cf. Almeida, 2004), não se deve falar numa história única da língua inglesa, mas antes nas várias dimensões e diferentes percursos de evolução que constituem a sua história, reflexo, certamente, da forma como esta língua se foi diferenciando nas diversas regiões em que se instalou.

Com efeito, à medida que se foi expandindo e deslocalizando para os mais diversos territórios, a língua inglesa foi mudando substancialmente, refletindo diferentes padrões de contacto com outras línguas (e culturas) e as necessidades de comunicação dos indivíduos (Graddol, 1997, p. 2), também elas permeáveis à mudança. A língua inglesa cresceu, assim, em contacto com muitas

outras línguas e culturas, o que fez dela uma língua híbrida (*idem*, p. 6), aspeto que está enraizado na sua própria história:

English has always been an evolving language and language contact has been an important driver of change. First from Celtic and Latin, later from Scandinavian and Norman French, more recently from the many other languages spoken in the British colonies, the English language has borrowed freely (*ibidem*).

Este hibridismo e permeabilidade da língua inglesa são, aliás, considerados traços definidores desta língua, os quais explicam, precisamente, o seu sucesso enquanto língua global (*ibidem*). Por outro lado, as comunidades que adotaram a língua inglesa adaptaram-na às suas características, aos seus hábitos culturais e de vida e às necessidades comunicativas locais, de onde resultaram inúmeras variações e diferenças, com diferentes graus de profundidade, ao nível da gramática, do vocabulário e da pronúncia, por exemplo (cf. McArthur, 2001; Pennycook, 2007; Veloso, 2005).

Esta “metamorfose” (Matsuda, 2003) da língua inglesa em diferentes *Englishes* fez dela uma língua plural e variada em praticamente todos os níveis de linguagem (*spelling, grammar, vocabulary, phonetics/phonology, pragmatics*), sendo considerada uma “myriad of dialects, accents and varieties” (Galloway & Rose, 2015, pp. 30/34), linguística e culturalmente distintas entre si.

A diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa traduz-se, portanto, na existência de múltiplas variedades que “vary greatly and in numerous ways” (Kachru, 1982, p. 34), até mesmo no seu interior, uma vez que muitas delas incluem subdivisões de caráter regional, sociocultural, de género, de estilo, etc. (cf. Cheshire, 1991). A título de exemplo, só em Inglaterra, território associado a uma das variedades *standard, British English*, é possível identificar inúmeras variantes e dialetos, como “Cockney”, “Estuary English”, “British Black English”, “East Anglia”, “Yorkshire”, “Cumbrian”, “Geordie”, entre outros, o que reforça, amplificando, a diversidade e pluralidade que caracterizam esta língua e, por outro lado, determina a identidade distinta das variedades da língua inglesa. Não obstante, todos os *Englishes* partilham “a common core of characteristically English features and properties”, ou não poderiam ser identificados como variedades da língua inglesa e a inteligibilidade entre falantes de diferentes variedades estaria comprometida (Schneider, 2011, p. 197).

Para além disso, a diversidade interna da língua inglesa também é corporizada na existência de formas híbridas desta língua, resultado da ‘mistura’ entre variedades previamente existentes, ou

entre variedades da língua inglesa e línguas indígenas, de que são exemplo as formas Hinglish (combinação de hindi e inglês) e Taglish (combinação de tagalog e inglês), entre outras (cf. Schneider, 2011, pp. 222/223).

Importa sublinhar, ainda, que as variedades da língua inglesa não são apenas delimitadas em função de critérios geográficos, mas também pelo facto de esta língua ser usada, um pouco por todo o mundo, nas mais diversas áreas e para cumprir as mais variadas funções (cf. Graddol, 1997; Veloso, 2005). Assim, numa época em que, cada vez mais, se diluem as fronteiras e as distâncias físicas, se intensifica a mobilidade internacional e se relativiza a localização geográfica dos interlocutores numa situação de comunicação internacional, não faz sentido delimitar e definir novas variedades da língua inglesa em função da sua localização geográfica (cf. James, 2008). Como tal, a língua inglesa continua em crescimento e em mudança, pelo que é natural que outras variedades tenham surgido, após os movimentos expansionistas que descrevemos na parte inicial do capítulo, e continuem a surgir.

O conceito de diversidade intralinguística da língua inglesa está, inevitavelmente, associado ao de diversidade cultural, traduzida na diversidade de hábitos, costumes e comportamentos que caracterizam a identidade de cada uma das vozes que se fazem ouvir através da língua inglesa. Esta diversidade de formas e manifestações culturais que vivem na e através da língua inglesa também influenciam o modo como esta língua é utilizada, contribuindo, desta forma, para a diversificação e variação interna da mesma.

Neste sentido, as múltiplas formas da língua inglesa distinguem-se entre si também no que diz respeito a manifestações culturais, na medida em que essas formas “reflect the cultures of their speakers and this is another cause of difference between varieties, as the ways cultural norms are expressed thus differ across varieties” (Kirkpatrick, 2007, p. 26). Com efeito, as diferentes variedades representam, em si mesmas, diferentes identidades e diferentes valores culturais, ao mesmo tempo que assumem formas linguísticas igualmente distintas.

A partir da leitura de vários autores que se debruçaram sobre esta temática, é possível definir *Englishes*, ou *World Englishes*, como variedades localizadas da língua inglesa, usadas em diferentes contextos sociolinguísticos e culturais, um pouco por todo o mundo, que, frequentemente, se distinguem da chamada norma padrão em termos de pronúncia, vocabulário e gramática (cf. Bhatt, 2001; Bolton, 2005; Kubota, 2001).

Nesse sentido, o termo *Englishes* é empregue para identificar não só as variedades que emergiram da experiência colonial britânica e americana, entendidas de forma muito particular como variedades locais ou regionais geograficamente delimitadas (James, 2009), mas também

todas as variedades que surgiram na sequência dos movimentos expansionistas da língua inglesa após a queda do império britânico, como reconhece Kachru (1982): “wherever there is an English-using community, sufficiently large and sufficiently stable as a community, there may arise a localized form of English (...), identifiable and definable through its distinctive mixture of features of grammar, lexis, pronunciation, discourse, and style” (p. 34).

Na tentativa de compreender, descrever e organizar os diferentes *Englishes*, vários autores têm apresentado propostas de modelos de descrição e classificação dos mesmos. Sintetizamos algumas dessas propostas no quadro que se segue:

Autor	Ano	Modelo	Estrutura / Organização
P. Stevrens	1980	<i>World Map of English</i>	<p>Representação de um mapa-mundo, com a identificação de diferentes variedades da língua inglesa (nos respetivos territórios):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ as variedades <i>standard British English</i> e <i>American English</i> são consideradas os <i>Englishes</i> centrais, “two umbrella varieties” (Silva, 2012, pp. 8/9); ▪ todos os outros <i>Englishes</i> são naturalmente influenciados pelo inglês britânico ou americano.
B. Kachru	1982	<i>Three Circle Model</i>	<p>Os <i>World Englishes</i> (ou os países / regiões em que são usados) são organizados através da representação de três círculos concêntricos que simbolizam o tipo de expansão da língua inglesa, os padrões de aquisição da mesma e as funções para que é usada:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Inner Circle – constituído pelas variedades faladas no Reino Unido, Estados Unidos da América, Austrália, Nova Zelândia e Canadá, territórios associados à 1ª diáspora da língua inglesa. Aqui, a língua viria a ser adotada como língua materna ou primeira língua e tem o estatuto de língua oficial. Estas variedades são “norm-providing”, uma vez que representam as formas <i>standard</i> da língua inglesa, as quais são determinadas pelos seus falantes nativos (cf. Jenkins, 2003; Kachru, 1982/1992; McArthur, 1998). ▪ Outer Circle – integra as variedades faladas nas antigas colónias britânicas e americanas (África do Sul, Bangladesh, Filipinas, Gana, Índia, Malásia, Nigéria, Paquistão, Quênia, Singapura, Sri Lanka, Tanzânia, Zâmbia e Zimbábwe), que correspondem à 2ª diáspora da língua inglesa e onde esta língua é usada como língua adicional, ou melhor, L2. Estas variedades são descritas como “norm-developing”, na medida em que têm desenvolvido as suas próprias formas <i>standard</i> que, progressivamente, vão sendo reconhecidas e institucionalizadas (cf. Jenkins, 2003; Kachru, 1985, 1992; McArthur, 1998). ▪ Expanding Circle – inclui as variedades faladas nas regiões onde o inglês é amplamente usado como LE (Kubota, 2001) – América Central e do Sul, Arábia Saudita, Caraíbas, China, Coreia, Egito, Indonésia, Israel, Japão, Nepal, Tailândia, entre outras. Estas variedades são identificadas como “norm-dependent”, uma vez que, não possuindo qualquer estatuto oficial, dependem das formas <i>standard</i> estabelecidas pelos falantes do <i>Inner Circle</i> (cf. Jenkins, 2003; Kachru, 1985, 1992; McArthur, 1998).

T. McArthur	1987	<i>Circle of World English</i>	<p>O modelo tem a configuração de uma roda (“hub”):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ no ponto central da roda, McArthur coloca o que ele designa de <i>World Standard English</i>, de onde partem diversos raios (“spokes”); ▪ os raios correspondem a variedades <i>standard</i> (e outras formas) regionais, geograficamente representadas – por exemplo: <i>Australian, New Zealand and South Pacific Standard English; British and Irish Standard English; American Standard English; Canadian Standard English; Caribbean Standard English</i>, entre outras; ▪ na faixa exterior, McArthur considerou aquilo a que chama «...a myriad of “sub-varieties” not identified as standard» (Silva, 2012, p. 9) – por exemplo: <i>Indian English; Nigerian English; Singapore English; Scottish English...</i>
M. Modiano	1999a	<i>The Centripetal circles of international English</i>	<p>Neste modelo, o processo de categorização assenta na proficiência dos falantes, e não em critérios de classificação histórica e geográfica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ o enfoque do modelo é o EIL (<i>English as an International Language</i>), o qual é representado no círculo central, juntamente com todos os falantes que são proficientes nesta forma da língua, isto é, todos os falantes, nativos e não-nativos, que conseguem (inter)agir com êxito em situações de comunicação entre culturas, nas quais o inglês é língua franca (cf. Jenkins, 2003; Silva, 2012); ▪ num segundo círculo, Modiano incluiu os falantes proficientes em inglês LM ou L2 e, num terceiro grupo, representado como o círculo exterior, integrou os aprendentes de inglês, que ainda não são proficientes nesta língua; ▪ por fim, fora de todos os círculos, Modiano representou todos os que não têm qualquer conhecimento da língua inglesa.
	1999b	<u>[reformulação do modelo]</u>	<p>Modiano baseou a versão reformulada do modelo no conjunto de características da língua inglesa que são comuns a todas as suas variedades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ no centro mantém-se o EIL, associado a um núcleo de características que são compreensíveis para a maioria dos falantes nativos e não-nativos competentes (Jenkins, 2003, p. 21);

			<ul style="list-style-type: none"> ▪ o segundo círculo representa as características que podem tornar-se comuns internacionalmente ou que, pelo contrário, podem ser incompreensíveis; ▪ na área exterior, Modiano incluiu cinco grupos: <i>American English</i>; <i>British English</i>; outras variedades ‘maiores’, como <i>Canadian English</i>, <i>Australian English</i>, <i>New Zealand English</i> e <i>South African English</i>; outras variedades locais e variedades dos falantes de inglês LE. Cada um destes grupos tem características particulares que não são compreensíveis para a maioria dos elementos dos outros grupos.
E. W. Schneider	2003 / 2007	<i>The Dynamic Model</i>	<p>O modelo assenta no conceito de <i>Postcolonial Englishes</i>, isto é, variedades situadas nos <i>Inner</i> e <i>Outer Circles</i> de Kachru que têm uma origem comum – as atividades de colonização (sobretudo) britânicas (Schneider, 2011, p. 30).</p> <p>Tendo em consideração que existem semelhanças e características comuns no processo de desenvolvimento e consolidação destas variedades, o modelo identifica cinco etapas de desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> i) Fundação (“Foundation”) - esta primeira etapa corresponde à ‘chegada’ da língua inglesa a um novo território, através da expansão colonial. Do contacto que entretanto se estabelece, por meio da língua inglesa, entre colonizadores e imigrantes e a população indígena resultam algumas situações de mudança linguística, como, por exemplo, o empréstimo de topónimos (cf. Schneider, 2003, 2011, 2014); ii) Estabilização exonormativa (“Exonormative stabilization”) – após a estabilização política do território enquanto colónia, o contacto entre colonizadores e população indígena intensifica-se, e a variedade falada no território é influenciada e modelada pela variedade dos colonizadores: “[t]he external norm, usually written and spoken British English as used by educated speakers, is accepted as a linguistic standard of reference...” (Schneider, 2003, p. 245); iii) Nativização (“Nativization”) - esta é a etapa em que ocorrem as principais transformações linguísticas e culturais. Com efeito, à medida que os laços com o país de origem dos colonizadores se vão enfraquecendo e os contactos entre etnias vão aumentando, começam a surgir estruturas distintas (a nível lexical, fonético e gramatical) que caracterizam “the newly evolving variety” (Schneider, 2014, p. 11). Estas estruturas são progressivamente adotadas pela população indígena, mas

			<p>também pelos descendentes dos colonizadores (Schneider, 2003, 2011, 2014);</p> <p>iv) Estabilização endonormativa (“Endonormative stabilization”) - esta etapa é, normalmente, alcançada após a independência política do território colonizado. Consequentemente, a ‘nova’ variedade é progressivamente reconhecida e aceite como norma linguística. Esta etapa está, portanto, associada ao início da codificação desta nova variedade, “with the production of local dictionaries and later grammars” (Schneider, 2014, p. 12), e à sua utilização (deliberada) em representações culturais e literárias;</p> <p>v) Diferenciação (“Differentiation”) - assiste-se, nesta etapa, a uma espécie de diferenciação e variação internas, nomeadamente com a emergência, gradual, de novos dialetos e socioletos no seio da nova sociedade entretanto criada (<i>ibidem</i>).</p>
<p>(Bhatt, 2001; Galloway & Rose, 2015; Kachru, 1982/1992; Kirkpatrick, 2007; McArthur, 2001; Rajadurai, 2007)</p>			

Quadro 1 – Modelos de descrição e classificação das variedades da língua inglesa

De entre os vários modelos incluídos, de forma resumida, no Quadro 1, o modelo de Kachru merece-nos uma reflexão um pouco mais detalhada, dada a enorme influência e contributo do mesmo para o estudo dos *World Englishes*.

Ao teorizar sobre os *World Englishes*, e a sua importância, este autor questiona a posição e estatuto (tradicionalmente) atribuídos aos falantes nativos de inglês e chama a atenção para as muitas interações em língua inglesa que decorrem em todo o mundo, todos os dias, sem qualquer participação por parte dos seus falantes nativos (Friedrich, 2019, p. 85).

Segundo este autor (Kachru, 1995), o entendimento do conceito de *World Englishes* assenta na distinção entre a língua inglesa enquanto ‘meio’ e a língua inglesa enquanto ‘repertório de pluralismo cultural’: o primeiro diz respeito à forma da língua, e o segundo à sua função, ao seu conteúdo. Nesta linha de pensamento, é a língua inglesa ‘meio’ que é “designed and organized for multiple cultural – or cross-cultural – conventions”, ou seja, aquilo que partilhamos, enquanto membros da comunidade internacional de falantes de língua inglesa, é o meio, o veículo para a transmissão desta língua (Friedrich, 2019, p. 87).

Apesar da sua importância para a evolução epistemológica da linha de investigação WE, o modelo dos *Três Círculos* de Kachru apresenta, no entanto, alguns constrangimentos e limitações, nomeadamente:

- i) a organização e categorização das variedades da língua inglesa nestes três grupos – *Inner Circle*, *Outer Circle* e *Expanding Circle* - baseiam-se, essencialmente, em critérios como a geografia e a história, e não tanto na forma como os falantes usam esta língua - por exemplo, alguns falantes do *Outer Circle* usam o inglês como a sua LM e não como L2 (cf. Jenkins, 2003);
- ii) a distinção entre os três círculos é, pelo motivo anterior, muito ténue em algumas situações. Por exemplo, em muitos países do chamado *Expanding Circle* (Argentina, Sudão, Costa Rica...), a língua inglesa tem sido progressivamente usada como L2 e não LE, estando cada vez mais presente em domínios oficiais, como a educação, a administração ou o sistema legislativo;
- iii) a não inclusão, neste modelo, de contextos em que a língua inglesa é usada para finalidades específicas, como é o caso do inglês científico ou do inglês tecnológico;
- iv) o modelo assenta, de certa forma, no pressuposto de que a situação linguístico-comunicativa é uniforme para todos os países ou regiões inseridos no mesmo círculo, o

que não é necessariamente verdade – por exemplo: no *Inner Circle*, os países diferem entre si no que diz respeito à diversidade linguística que contêm; no *Outer Circle*, por sua vez, os países diferenciam-se em função de fatores como o facto do inglês ser usado apenas por uma elite ou por toda a população de forma generalizada, entre outros aspetos. Nas palavras de Schneider (2011),

[o]f course, even seemingly homogeneous Inner Circle countries are not “ENL only”, strictly speaking: millions of Americans speak forms of Spanish, native languages, or other immigrant languages as their mother tongues; in Britain one can hear Welsh, Gaelic, and of course several Asian languages in immigrant communities; in Australia, we find Aboriginal languages and in New Zealand, Maori retained, etc. – and all of these speaker groups are excluded, in a sense, by a plain ENL classification (p. 33).

Face ao exposto, e embora reconhecendo o carácter inovador e o mérito deste modelo no seu tempo, consideramos, dadas as circunstâncias atuais subjacentes ao uso da língua inglesa, que o mesmo é um pouco datado e pouco adaptado na forma como conceptualiza esta língua e os seus falantes, não conseguindo, por isso, “reflect the vigorous spread of English and changes of its status in many regions, over the last few decades” (Schneider, 2011, p. 32; cf. Dewey & Leung, 2010). Paralelamente, e porque é cada vez mais difícil classificar os falantes de inglês “as belonging purely to one of the three”, a delimitação dos três círculos/categorias tornou-se difusa e distorcida (Jenkins, 2009b, p. 15).

Os modelos de descrição e organização dos *Englishes* apresentados no Quadro 1 são apenas alguns exemplos que escolhemos para ilustrar a complexidade subjacente ao estudo da diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa e do seu processo de crescimento e expansão à escala global – complexidade essa que é também visível ao nível da diversidade de normas padrão desta língua.

A noção de norma padrão, ou variedade *standard*, existe em muitas línguas e não é, de todo, uma noção nova (Silva, 2012, p. 16). Ainda assim, esta noção “[t]em sofrido alterações ao longo dos tempos, exercendo maior ou menor peso no ensino da língua, consoante as ideologias e teorias linguísticas dos diferentes especialistas, que remetem para definições que, frequentemente, se confundem ou sobrepõem” (Dias, 2007, p. 25).

Não pretendendo apresentar aqui uma exposição detalhada destas definições, adotamos a definição de Dubois et al. (2004), citados em Dias (2007), como ponto de partida para a reflexão acerca da língua inglesa:

[a] norma é “um sistema de instruções que definem o que deve ser escolhido entre os usos de uma dada língua se se quiser conformar a um certo ideal estético ou sociocultural. (...) Nesta perspectiva, a ideia de norma linguística surge ligada à descrição das línguas com a preocupação de fixar com precisão o “bom uso” e a “correção idiomática” e rejeitar as formas de falar “erradas”, “incorrectas”, “vulgares” e, como tal, desprestigiadas (p. 25).

Assim, e tal como refere Jenkins (2003), a variedade *standard* é a variedade de uma língua que é considerada a norma, a meta ideal das finalidades educativas e o modelo segundo o qual todas as outras variedades são ‘avaliadas’ (p. 29). Consequentemente, esta é a variedade com mais prestígio, mas que, curiosamente, é falada apenas por um número restrito e minoritário de falantes, frequentemente associados a níveis superiores de educação e a posições de poder na sociedade (*ibidem*).

Enquanto norma padrão, esta variedade é, necessariamente, regulada por um conjunto de regras prescritivas “to which all members of a language community are exposed and urged to conform during education, regardless of the local variety” (*ibidem*). A educação desempenha, portanto, um papel importante na regulamentação, divulgação e promoção da variedade *standard*.

No caso particular da língua inglesa, vários autores tentaram, nas últimas décadas, identificar e definir a sua variedade *standard*. Esta é “the variety most widely accepted, understood, and perhaps valued within an English speaking country” (Farrell & Martin, 2009, pp. 2/3) e, também, a variedade da língua que os aprendentes adquirem através de educação formal (Stevens, 1992; Trudgill & Hannah, 1994, cit. in Jenkins, 2003; Trudgill, 2000), assim como a variedade usada nos principais media e codificada em dicionários e gramáticas (cf. Graddol, Leith & Swann, 1996; Jenkins, 2003; Silva, 2012; Stevens, 1992; Trudgill, 2000).

Inicialmente, a variedade *standard* da língua inglesa correspondia ao *British English*, utilizado em toda a Grã-Bretanha e suas colónias. Mais tarde, por volta de 1930, a variedade *American English* passou a ser considerada a segunda norma padrão. Estas duas variedades tornaram-se

pontos de referência e de influência, em diferentes níveis, para todos os outros *Englishes* e para todos os aprendentes de inglês no mundo (McArthur, 2003), perpetuando-se, durante décadas, a dicotomia *British English vs. American English*. Importa lembrar, no entanto, que, graças à exposição global e mediática desta língua, bem como ao poder e influência política, económica e cultural dos EUA à escala mundial, o *American English* tornou-se, segundo Kirkpatrick (2007), na variedade mais influente e com mais poder no mundo atual.

Contudo, mais recentemente, aquela dicotomia ‘tradicional’ deixa de fazer sentido e outros *Englishes* têm sido, progressivamente, reconhecidos como ‘novas’ variedades *standard*, de carácter local ou regional, tal como realça Schneider (2011): “Britain and America are no longer the only “epicenters” of the language – Australian and New Zealand English are largely linguistically independent and endonormatively oriented these days, i.e. they accept language norms of their own” (p. 53).

Por esse motivo, vários autores descrevem hoje a língua inglesa como sendo uma língua pluricêntrica (*ibidem*). Michael Clyne, por exemplo, foi um dos autores que mais se dedicou ao estudo do pluricentrismo linguístico e considera que a língua inglesa é uma língua pluricêntrica porque possui “several interacting centres, each providing a national variety with at least some of its own (codified) norms” (1992, p. 1, cit. in Graddol, Leith & Swann, 1996, p. 25).

A pluralidade de centros da língua inglesa, em profunda interação entre si, torna-a, portanto, uma língua cujas normas e funções “vary globally and develop independently according to sets of forces that no longer reflect the influence of a single (British or American) point of origin” (Crystal, 2004, p. 507). Consequentemente, o centro de gravidade da língua inglesa está, aos poucos, a mudar de orientação – do falante nativo para o falante não nativo - uma vez que, como já referimos neste capítulo, os falantes de inglês L2 ou LE representam atualmente a maioria (*ibidem*). Para além disso, o pluricentrismo da língua inglesa está, ainda, associado ao facto de esta língua representar, como já se referiu, diferentes histórias sociolinguísticas, diferentes identidades multiculturais, múltiplas normas de uso e aquisição e contextos de uso e função bastante distintos (Bhatt, 2001, p. 528).

Neste sentido, na opinião de Schneider (2010), há, neste momento, um novo ‘centro’, isto é, uma nova variedade *standard*: a variedade *Australian English*. A variedade australiana é aquela que, de facto, se assume, atualmente, como centro ou norma independente, com características marcadamente distintas das normas britânica e americana, encontrando-se já em fase de institucionalização e codificação em dicionários e gramáticas, por exemplo. Mais importante

ainda é o facto de a variedade *Australian English* se ter, entretanto, tornado “an internationally relevant norm in language teaching especially in South Pacific” (Mair, 2006, p. 7).

Para além desta variedade, Schneider (2010) considera ainda a existência de quatro variedades ‘candidatas’ ao estatuto de variedade *standard*:

- ***New Zealand English*** – ainda que de uma forma menos expressiva do que a variedade *Australian English*, em virtude, certamente, do número mais reduzido da população e do maior isolamento geográfico da região da Nova Zelândia, a variedade neozelandesa assume-se já como centro normativo regional.
- ***Indian English*** – esta variedade, com uma longa tradição, encontra-se, como vimos anteriormente, fortemente estabelecida no território asiático, apesar de estarem ainda a decorrer alguns processos de codificação da mesma. Complementarmente, esta variedade conta com um número elevado de falantes e algumas das suas características revelam uma certa autonomia em relação às normas padrão tradicionais (BrE e AmE), sendo constituída por inúmeros dialetos e subvariedades regionais. Assim, estes motivos, associados à própria emigração e diáspora indianas, ajudam a compreender a forma como o *Indian English* se tem instituído como centro normativo no Sul da Ásia, fundamentalmente.
- ***Singaporean English*** – na linha do que escrevemos anteriormente, Singapura é o país mais fortemente anglicizado em todo o continente asiático. Com efeito, “English is the predominant language in the public domain, and more than in any other country in which “New Englishes” are spoken it has been turning into a native language of many young speakers” (Schneider, 2011, p. 159). Neste sentido, e tendo também em atenção as características intrínsecas que distinguem esta variedade de outros *Englishes*, Schneider (2010) considera que o *Singaporean English* tem assumido a posição de “pluricentric focal point” no Sudeste Asiático e, possivelmente, também no Este Asiático.
- ***Jamaican English*** – a variedade *Jamaican English* é considerada a variedade de maior prestígio na ilha. Como tal, esta variedade é usada em domínios públicos essenciais, como o dos media, política e educação, e tem sido descrita e parcialmente codificada em dicionários e gramáticas, aspeto que leva alguns autores a questionarem se não

estará a emergir um novo centro normativo na região das Caraíbas (cf. Schneider, 2010, 2011).

No que diz respeito ao continente asiático, destacado em dois dos pontos anteriores, importa sublinhar que, de facto, o(s) centro(s) normativo(s) da língua inglesa já não está(ão) na Europa, ou nos EUA, mas sim na Ásia, onde o crescimento e expansão desta língua tem sido exponencial.

Schneider (2011) equaciona ainda a potencial emergência de uma variedade *standard* na região da África do Sul, embora de uma forma mais lenta. O aparecimento de uma tal variedade *standard* nesta região já tinha, aliás, sido apontado, anos antes, por McArthur (1998), o que coloca em evidência a falta de consenso e de conhecimento suficientemente estabilizado sobre o pluricentrismo da língua inglesa, resultado, certamente, da complexidade inerente ao processo de desenvolvimento e consolidação de variedades *standard* (em qualquer língua), assim como da própria diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa.

Não obstante os receios e preocupações evidenciados por alguns críticos, mais conservadores, a verdade é que as tradicionais variedades *standard* (BrE e AmE) coexistem, de forma mais ou menos pacífica, com as variedades *standard* emergentes e, também, com as variedades *nonstandard* locais. Para além disso, e como refere Crystal (2004), o estatuto e posição das variedades tradicionais dificilmente será desafiado por estas normas locais/regionais, porque o conjunto de características que lhes conferem a identidade inglesa e o elemento de união é, inquestionavelmente, baseado no *Standard British English* e/ou no *Standard American English*.

Mais, as normas locais/regionais e as normas tradicionais desempenham funções muito diferentes: as primeiras são usadas, a nível local ou regional, para expressar identidades locais; as segundas, por sua vez, são usadas para garantir a inteligibilidade entre falantes de língua inglesa a um nível suprarregional e internacional. Com efeito, “in many countries [around the world] distinctive local forms of English are increasingly positively evaluated as expressions of regional identities there” (Schneider, 2011, p. 220). A expectativa é que, tendo em consideração o processo de crescimento e expansão da língua inglesa, e de todas as suas variedades, novos centros “norm providing” (Kachru, 1982) poderão emergir, o que ilustra, uma vez mais, a amplitude e a riqueza da diversidade interna desta língua.

A complexidade inerente a esta extraordinária diversidade intralinguística e cultural que caracteriza a língua inglesa desencadeia, inevitavelmente, algumas preocupações que, por sua vez, têm suscitado intensos debates na comunidade de críticos e estudiosos desta língua. De entre esses debates, propomos um olhar mais atento sobre dois: i) a inteligibilidade entre falantes de língua inglesa, e ii) as atitudes e comportamentos face a outros falantes e outros *Englishes*.

i) A inteligibilidade entre falantes de língua inglesa

A inteligibilidade entre falantes de língua inglesa (seja entre falantes nativos e não nativos ou entre falantes não nativos apenas) é uma questão que muito tem preocupado académicos e linguistas, tal como reconhece Kachru (1982): “a frequently voiced concern is the possibility that speakers of different varieties of English will soon become unintelligible to one another” (p. 76).

A ausência de inteligibilidade entre falantes de diferentes variedades da língua inglesa é assumida, por alguns autores, como uma situação possível, inevitável e até natural, se tivermos em consideração o fenómeno de crescimento e expansão desta língua e a diversidade interna daí decorrente (*ibidem*).

Smith (2018) sublinha que, só porque os falantes de diferentes *Englishes* falam a ‘mesma’ língua, isso não significa que sejam mutuamente inteligíveis: “if the speakers are from different circles (...) then the likelihood of successful communication is not guaranteed” (p. 106). Aliás, mesmo entre falantes do mesmo círculo podem surgir dificuldades de compreensão mútua, devido à influência de outros fatores (verbais, não verbais e paraverbais) (*ibidem*).

Kachru (1982), por sua vez, acrescenta que a questão da inteligibilidade não é hipotética, é algo que já acontece e que vai continuar a ocorrer, e que não é necessário que todos os falantes de língua inglesa sejam inteligíveis entre si. O discurso, oral ou escrito, dos falantes de inglês só tem que ser inteligível para aqueles com quem desejam comunicar nessa língua. De acordo com esta perspetiva, o importante é, pois, que os falantes se sintam familiarizados com o *English* adotado pela comunidade na qual ou com a qual pretendem comunicar para que consigam compreender os enunciados dos seus interlocutores e, ao mesmo tempo, fazer com que os seus próprios enunciados sejam compreendidos (*ibidem*).

A respeito desta ‘ameaça’ de ininteligibilidade, alguns autores falam em forças centrípetas e forças centrífugas, e da tensão que se estabelece entre elas, na linha do que escrevemos anteriormente acerca da teoria do Dialogismo de Bakhtin. As primeiras mantêm a ‘Englishness’ dos *World Englishes* (Brutt-Griffler, 2002), isto é, aquilo que é comum a todas as variedades desta língua e que faz delas, precisamente, variedades do inglês e não de uma outra língua qualquer. As forças centrífugas, por sua vez, estão relacionadas com a diversidade e pluricentrismo da língua inglesa.

É na tensão constante entre estes dois pólos que assenta o uso desta língua para cumprir funções variadas, em contextos igualmente variados e por parte de falantes muito diferentes. Crystal (2003) fala desta tensão entre, fundamentalmente, dois pólos: por um lado, a

internacionalização; por outro lado, a identidade. A internacionalização da língua implica, antes de mais, inteligibilidade, pelo que exige, necessariamente, a existência de uma norma (em termos de gramática, vocabulário, pronúncia e convenções de uso) consolidada e aceite que garanta que os falantes de inglês em todo o mundo, sejam eles nativos ou não nativos, se façam entender e sejam entendidos. Se uma nação pretende manter a sua singularidade, a sua identidade, ou estabelecer a sua presença, tem que encontrar formas de expressar a sua diferença em relação ao resto do mundo. No contexto da língua inglesa, a preservação da identidade de cada comunidade ou nação manifesta-se através da diferenciação linguística e cultural.

A diversificação desta língua em múltiplas *Englishes* é, de facto, inegável, mas, “unlike the various romance languages, which evolved into wholly separate languages in the wake of the death of Latin, the varieties of World English retain their essential linguistic unity” (Brutt-Griffler, 2002, p. 177), e esta unidade é assegurada, em grande medida, pelo uso e, sobretudo, pelo ensino e aprendizagem das normas padrão tradicionais – BrE e AmE – a nível internacional (cf. Crystal, 2004).

Para além disso, não podemos esquecer que as variedades da língua inglesa partilham, entre si, um conjunto de características linguísticas (impostas em grande parte pelas normas padrão) que lhes confere a sua identidade “English” e que, como tal, garante a pertença das mesmas à grande família da língua inglesa.

Por outro lado, como afirmam Dewey e Leung (2010), a investigação tem mostrado que a inteligibilidade, sobretudo em contextos onde a língua inglesa é usada como língua franca, “has more to do with awareness of linguistic and cultural difference, and a speaker’s ability to accommodate towards an interlocutor than knowledge of a single set of linguistic and pragmatic norms” (p. 11).

Não queremos com isto desvalorizar ou negar a existência de dificuldades de compreensão entre falantes de diferentes variedades da língua inglesa. De igual forma, também não queremos menosprezar as dificuldades que possam advir do pluricentrismo desta língua. Mas acreditamos que as eventuais dificuldades de compreensão podem ser atenuadas, ou até evitadas, através da sensibilização dos falantes de inglês para, e construção de conhecimento sobre, muitas outras variedades para além daquela que usam habitualmente para comunicar (cf. Crystal, 1997) – uma proposta que, no nosso entender, é particularmente exequível no contexto de ensino e aprendizagem desta língua.

É precisamente nesta linha de pensamento que inserimos o nosso projeto de investigação, no qual procuramos proporcionar, a aprendentes de língua inglesa, o contacto com diferentes variedades da língua inglesa (e mesmo outras línguas e culturas).

ii) As atitudes face a outros falantes e outros *Englishes*

De uma forma simples, Jenkins (2003) descreve os falantes nativos como aqueles que “are born to the language” e que, historicamente, são considerados superiores e linguisticamente mais competentes; em contrapartida, os falantes não nativos são aqueles que adquirem a língua através da educação (p. 15).

Com o progressivo desenvolvimento do inglês à escala internacional, e a sua adoção, como vimos anteriormente, por falantes um pouco por todo o mundo, questiona-se o domínio tradicional do falante nativo. Com efeito, o número de falantes não nativos de inglês ultrapassa largamente o de falantes nativos (cf. Crystal, 1997, 2004; Gonçalves, 2007; Graddol, 1997, 2006). Assim, e considerando o uso crescente da língua inglesa como língua internacional e língua franca, facilmente se percebe que “a grande maioria das situações de comunicação internacional mediadas pelo inglês ocorrem entre falantes não nativos” (Gonçalves, 2007, p. 34) ou, em menor escala, entre falantes nativos e não nativos. Esta constatação tem questionado, principalmente nas últimas décadas, a superioridade e prestígio que, historicamente, foram atribuídos ao falante nativo de inglês. Numa tentativa de desconstrução desta ideia de superioridade, Jenkins (2003) apresenta alguns argumentos que colocam em evidência as limitações deste entendimento de falante nativo e falante não nativo, nomeadamente:

- o conceito de falante nativo apresentado anteriormente não contempla os falantes de variedades do inglês localizadas no *Outer Circle* de Kachru, os quais usam o inglês não só para cumprir funções oficiais, mas também em casa, quase como língua materna;
- o mesmo conceito ajuda a perpetuar a visão de que o monolinguismo é a regra em todo o mundo, o que, como sabemos, não é verdade, uma vez que a maior parte dos cidadãos contemporâneos são bi- ou multi/plurilingues. Assim, este conceito redutor de falante nativo de inglês não tem em consideração o facto de o inglês ser, frequentemente, uma de várias línguas que constituem os repertórios linguístico-comunicativos das populações multilingues, nos quais, por vezes, é difícil determinar qual é a primeira, a segunda ou a terceira língua do falante. Mais, e considerando a

diversidade interna desta língua, importa perceber que o próprio falante nativo de inglês pode ser plurilingue na própria língua;

- este conceito coloca o inglês do falante anglófono como referência, sendo usado como critério de comparação/contraste na avaliação de outras variedades, o que gera, necessariamente, alguma discriminação no tratamento das outras variedades e dos seus falantes. Neste sentido, e segundo a autora, o conceito ‘falante não nativo’ é muitas vezes usado de forma ofensiva para designar os indivíduos que adquirem a língua inglesa através da aprendizagem e não por ‘herança de nascimento’;
- por último, a perpetuação da distinção entre falante nativo e falante não nativo causa percepções e atitudes negativas em relação aos, e entre, falantes não nativos de inglês (p. 81).

Neste sentido, mais do que classificar os falantes de inglês em função do seu local de nascimento e/ou contexto de aquisição da língua, importa compreender o uso que fazem desta língua e a forma como expressam a sua identidade, e a realidade sociolinguística em que vivem, através da mesma. Até porque esta classificação, ou tipificação, de falantes pode gerar atitudes e comportamentos menos positivos entre os diferentes falantes de língua inglesa – tal como estas atitudes e comportamentos também podem surgir por parte de falantes de outras línguas, a respeito das diferentes formas de utilização dessas mesmas línguas (cf. Capítulo 1).

De facto, “[h]uman beings tend to be wary of differences. (...) But differences are everywhere. Every language is a variegated one” (Honna, 2012, p. 253). É precisamente por isso que é importante que os falantes, e em particular os aprendentes, conheçam e aprendam a respeitar a variação interna das línguas.

PARTE III: o ensino e aprendizagem da língua inglesa na e para a diversidade

“The key is the improved sensitivity to, and tolerance of linguistic diversity (that may occur intralingually and/or interlingually). An understanding of linguistic diversity can be developed most effectively through teaching how language is designed (...) and how people use language” (Honna, 2012, p. 253)

No quadro da educação plurilingue e intercultural que descrevemos no primeiro capítulo e que contextualiza o presente trabalho de investigação, impõe-se uma reflexão sobre o papel e contributo que o ensino e aprendizagem da língua inglesa, em toda a sua diversidade e variação internas, pode desempenhar ao nível da formação de falantes plurilingues e interculturais. Procuraremos, portanto, compreender as potencialidades de uma tal abordagem didática da língua inglesa ao nível da sensibilização para a diversidade linguística e cultural e do desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos aprendentes.

Para o efeito, começamos por analisar algumas questões que se colocam com a integração da diversidade da língua inglesa no processo de ensino e aprendizagem desta língua, para depois problematizarmos o posicionamento que adotamos no nosso estudo no que diz respeito à relação entre o uso e a aprendizagem do inglês e a promoção do plurilinguismo.

3.1. A diversidade da língua inglesa na sala de aula

Um dos debates que mais tem inquietado linguistas, investigadores e professores diz respeito, na sequência do que escrevemos nos pontos anteriores, a uma certa tensão em torno das variedades *standard* da língua inglesa (*British English* e *American English*), tradicionalmente descritas como as variedades legítimas e corretas da língua, e as restantes variedades (*nonstandard*), vistas como formas desviantes e incorretas.

Recordando o que discutimos no primeiro capítulo, não há qualquer fundamento científico que justifique a existência de uma hierarquia entre línguas, ou entre variedades de uma língua (Dias, 2007), tal como sublinham Mateus et al. (2004):

do ponto de vista estritamente linguístico, uma variedade não se [pode] considerar mais ou menos correcta do que outra, uma vez que cada variedade funciona para a respectiva comunidade linguística, que sistematicamente a usa, como factor de reconhecimento, de identidade linguística e cultural e de solidariedade social (pp. 34/35).

Nesta linha de pensamento, todas as diferentes variedades da língua inglesa devem ser entendidas como variedades de pleno direito, formas legítimas, autónomas e individuais desta língua (cf. James, 2009; Jenkins, 2003; McArthur, 2003).

Contudo, a realidade não é bem esta, como, aliás, já demonstrámos. Desde cedo, a necessidade de uma norma padrão linguística foi sempre muito forte, considerada a única solução para “evitar mal-entendidos e (...) garantir a eficiência, convencionando uma “medida” que todos reconheçam em toda a parte” (Gonçalves, 2007, p. 24). A existência de uma norma padrão revela ser particularmente importante ao nível do ensino e aprendizagem, na medida em que

[i]t is important for students to be able to write and speak clearly, to avoid ambiguity, to be precise, to develop a consistent style, to spell properly, to suit their language to the needs of the situation, and to bear in mind the needs of their listeners and readers (Crystal, 2004, p. 526).

Assim, as variedades tradicionais BrE e AmE consolidaram-se ao longo do tempo e continuam, hoje em dia, a ser mundialmente aceites como formas corretas de uso e de ensino da língua inglesa, uma posição de prestígio que tem, no entanto, sido questionada no quadro da diversidade intralinguística e cultural que caracteriza esta língua. Com efeito, a controvérsia em torno da legitimidade e validade das variedades *nonstandard*, por oposição às variedades *standard*, cristalizou-se num debate, protagonizado por Quirk e Kachru. Numa troca de artigos científicos, publicados no jornal *English Today*, Quirk (1990) argumentou que os falantes de inglês necessitam de ter acesso à(s) variedade(s) *standard* da língua para poderem participar em situações de comunicação internacional, cada vez mais frequentes. Kachru (1991), por sua vez, defendeu que as variedades *nonstandard* “are, in fact, distinct, rule-bound, and legitimate varieties that need to be classed in their own right.” (Galloway & Rose, 2015, p. 120; cf. Jenkins, 2003), sendo, por isso, vistas como modelos de ensino locais igualmente válidos.

Embora este debate tenha acontecido há vinte anos atrás, a verdade é que a falta de consenso a este respeito se manteve até aos dias de hoje, apesar de toda a investigação entretanto levada a cabo nesta área, o que é, na nossa perspetiva, sintomático da complexidade inerente a esta questão.

Assim, enquanto alguns autores continuam a perpetuar o posicionamento de Quirk, outros, pelo contrário, advogam que não há apenas uma forma correta da língua inglesa, até porque a ideia de que a variedade *standard* “is somehow the unchanging, best form of a language”, por oposição às outras variedades, é, como vimos, enganadora e perigosa, porque potenciadora de preconceitos linguísticos (Grill, 2010, p. 359).

Esta divergência de opiniões faz-se sentir, particularmente, ao nível do ensino e aprendizagem da língua inglesa, onde, perante a diversidade que caracteriza esta língua, investigadores, administradores educativos, professores, aprendentes, criadores de materiais de ensino, etc., debatem questões como “Which English should I learn?”, “Which English should I teach?” (cf. Almeida, 2004; Crystal, 2002; Kachru, 1982) ou ainda “Which *standard* should I promote?”.

O contexto de ensino e aprendizagem é, como mencionámos anteriormente, um dos que mais valoriza e perpetua a existência de variedades *standard* de uma língua, e o caso do inglês não é exceção. No caso da língua inglesa, e como já havíamos referido, a escolha recaiu, tradicionalmente, sobre as variedades com maior prestígio, as variedades *British English* e *American English*, adotadas, em todo o mundo, como os modelos de ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Até recentemente, “there was little doubt which model of usage for language learners predominated” (Young & Walsh, 2010, p. 124), e as preocupações de professores e investigadores centraram-se, durante muito tempo, na dicotomia BrE vs. AmE. Esta é uma dicotomia antiga que encontramos, aliás, ilustrada em muitos dos documentos oficiais que regulam o ensino e aprendizagem desta língua em Portugal (cf. Capítulo 3), bem como em muitos dos manuais e outros materiais auxiliares de ensino (cf. Silva, 2012; Siqueira, 2012). Assim, é possível afirmar que a diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa configurou-se, durante muito tempo, ao nível do ensino e aprendizagem desta língua, em torno de dois pólos - a variedade britânica e a variedade americana.

Nas últimas décadas, porém, outras questões a respeito do ensino e aprendizagem da língua inglesa, em toda a sua diversidade, têm sido, progressivamente, alvo de reflexão. Com efeito, a eficácia do modelo do falante nativo tem sido crescente e paulatinamente questionada (Young & Walsh, 2010), ao mesmo tempo que, para um número cada vez maior de pessoas, se tornou

evidente o crescimento, expansão e domínio da língua inglesa nos mais variados contextos. Consequentemente, as normas associadas aos falantes nativos, que são agora uma minoria, não devem necessariamente ser o foco do que é ensinado/aprendido.

Nesta linha de pensamento, a discussão tem girado em torno de questões como: “Deverá privilegiar-se, como modelo de ensino, uma das variedades *standard* da língua inglesa, reconhecidas internacionalmente, ou, em alternativa, a variedade local ou regional, com a qual os aprendentes se sentem mais familiarizados?” (Crystal, 2002). Trata-se, essencialmente, de “averiguar se as normas linguísticas das duas variedades usadas como modelos para o ensino do inglês são ainda as que melhor podem servir o maior número de pessoas” (Gonçalves, 2007, p. 13). A resposta a esta questão é, incontornavelmente, muito complexa, envolvendo aspetos tão delicados como as atitudes em relação às diferentes variedades do inglês, o grau de codificação destas variedades, o seu estatuto e função na comunidade, a inteligibilidade entre falantes, os objetivos educativos, etc. (Phillipson, 1992).

Como tal, os autores e especialistas desta área dividem, uma vez mais, opiniões e argumentos. Quirk, por exemplo, na linha do que se escreveu anteriormente, é um dos defensores mais ativos do modelo exonormativo, sublinhando a importância do ideal do falante nativo e a superioridade das competências do professor nativo. Kachru, pelo contrário, é um acérrimo proponente do modelo endonormativo, privilegiando a diversidade interna e o pluricentrismo da língua inglesa e considerando que as normas padrão tradicionais não parecem dar resposta às características e necessidades de comunicação específicas das comunidades não nativas (cf. Brutt-Griffler, 2002; Jenkins, 2003; McKay, 2010; Phillipson, 1992). De acordo com esta perspetiva, reconhece-se, cada vez mais, a necessidade de adequar e, sobretudo, adaptar, o ensino e aprendizagem desta língua ao contexto sociocultural em que o mesmo se processa (cf. Bhatt, 2001).

Kirkpatrick (2007) analisou as principais vantagens, ao nível do ensino e aprendizagem da língua inglesa, decorrentes da adoção do modelo exonormativo ou do modelo endonormativo. A escolha pelo modelo exonormativo favorece, desde logo, os falantes e os professores nativos, bem como as indústrias de ensino do inglês americanas e britânicas. Com efeito,

[t]eaching and learning English is also a big business nowadays. It is a hugely profitable battleground for dictionary producers and other publishing houses, for language schools and trainers, and for institutions like the British Council. Of course, many of the companies offering such teaching materials, tools, and services are based in Inner Circle

countries, notably England, so upholding the old myth that only British English is the best and the only “correct” form of the language is in their immediate interest (Schneider, 2011, pp. 224/225).

Em contrapartida, a adoção do modelo de falante nativo ideal como meta de ensino a alcançar pode surtir um efeito de desmotivação junto dos aprendentes. A adoção do modelo endonormativo, por outro lado, beneficia, naturalmente, os aprendentes e professores ‘locais’, e todo o sistema educativo em geral. Complementarmente, este modelo também suscita algumas vantagens ao nível dos governos e comunidades locais ou regionais, para quem a aprendizagem da língua inglesa deixa de estar associada à adoção de “alien values and cultures” (Kirkpatrick, 2007, p. 190).

Na prática, porém, e apesar deste debate contínuo, “[t]he English varieties that are revered, taught and tested in most parts of the world are still those of educated native speakers, particularly British and North American” (Jenkins, 2003, p. 106). Efetivamente, ao nível da avaliação de conhecimentos e capacidades dos aprendentes, por exemplo, não é visível, pelo menos de forma expressiva, qualquer alteração relacionada com o uso de outras variedades da língua inglesa (Jenkins, 2003).

Por outro lado, também as metodologias de ensino e os materiais utilizados continuam a ser, na sua maioria, promovidos e financiados pelos centros das variedades *standard*, não refletindo ainda, de forma significativa, a diversidade e variação interna da língua inglesa.

Atentemos num estudo levado a cabo na Austrália. Este estudo, realizado junto de professores mediante a realização de entrevistas e a aplicação de questionários, revelou que: i) a maioria dos participantes identificou a disseminação da língua inglesa como uma das razões para o aparecimento de cada vez mais *Englishes* (Sadeghpour & Sharifian, 2019, p. 247); ii) alguns participantes afirmaram acreditar que as diferenças entre variedades desaparecerão, dando lugar a “more homogenized Englishes consistent with the Inner Circle Englishes” (*idem*, p. 248); e iii) os participantes consideraram que a inteligibilidade é o resultado de um processo interacional entre falante e interlocutor e que, por isso, não depende apenas da variedade da língua inglesa que é usada, mas também da familiaridade do interlocutor com essa(s) variedade(s) (*idem*, p. 250).

Quando questionados sobre a integração dos diferentes *Englishes* no ensino e aprendizagem da língua inglesa, e eventuais limitações, os respondentes manifestaram a sua preocupação com a competência dos professores de inglês para esse efeito, assim como com a falta de manuais e outros materiais didáticos que explorem a diversidade de variedades desta língua. Assim, ainda

que reconheçam a existência destas variedades, a maioria dos participantes “believed that ELT should focus on teaching one variety of English consistently to meet students’ expectations, avoid confusion in students, and to help students perform better in language tests” (*idem*, p. 252).

Resumindo, em traços gerais, as principais ideias inerentes a este debate, lembramos que:

- i) a variação linguística é normal, universal e inevitável;
- ii) uma comunidade de falantes tão diversificada como a da língua inglesa necessita de uma norma padrão que facilite a comunicação a nível nacional e internacional; contudo, necessita, também, de variedades *nonstandard* que permitam aos diferentes grupos de falantes expressarem a sua própria identidade cultural ou regional;
- iii) as variedades *standard* e *nonstandard* não são, em si mesmas, homogéneas, na medida em que são todas sujeitas a (contínua) variação interna;
- iv) todos aqueles que adquirem a língua inglesa por meio de educação formal necessitam de aprender a ler e a escrever uma variedade *standard*, bem como de compreender o seu uso na oralidade - muitas vezes são os próprios aprendentes que desejam aprender uma das variedades *standard* precisamente por ser, no seu entender, uma das mais úteis e prestigiadas;
- v) todos aqueles que estudam a língua inglesa por meio de educação formal necessitam, igualmente, de ter contacto com outras variedades *standard* e *nonstandard*, porque são estas que expressam a identidade do indivíduo enquanto elemento de uma comunidade local, nacional ou internacional, facultando-lhes informações importantes sobre as atitudes e valores dessa mesma comunidade (Crystal, 2004, p. 530).

De facto, nas palavras de Farrell e Martin (2009), “all English language learners need to be prepared for future encounters with speakers of varieties of English that differ from their own (...). One way to prepare learners is to expose them to different varieties” (p. 5). Esta é, aliás, a posição adotada e advogada por muitos investigadores e académicos agrupados nos movimentos TEIL (*Teaching English as an International Language*) e/ou GELT (*Global Englishes Language Teaching*).

O movimento TEIL promove, acima de tudo, a exposição a, consciencialização/sensibilização para e respeito por diferentes variedades da língua inglesa e respetivos falantes, através, por exemplo: i) do uso dos media; ii) da contratação estratégica de pessoal docente; iii) dos materiais didáticos utilizados; ou iv) da presença de convidados, falantes de diferentes *Englishes*, na sala de aula – à semelhança do que implementámos no âmbito do nosso plano de intervenção didática (cf. Capítulo 3). Matsuda (2019) refere que uma tal abordagem “increases the awareness of

diversity among so-called ‘English speakers’ and helps learners develop realistic expectations about their future interlocutors. (...) [and] is an authentic way to introduce students to different varieties of English” (p. 147).

O conceito GELT, por sua vez, é usado como “umbrella concept” que liga as diferentes abordagens que apelam a mudanças ao nível do ensino da língua inglesa, privilegiando-se a integração curricular dos *Global Englishes* ao invés da visão monolítica desta língua, em que é usada de forma isolada em relação a outras línguas (cf. Galloway & Rose, 2018). Com efeito, nas palavras de Galloway e Numajiri (2020),

]i)n GELT, language is promoted not as being fixed, bound, and constituting fixed grammatical structures, but as constantly in a state of flux, and there is recognition that there are no clear boundaries between languages. (...) The aims are to prepare learners for multilingual and multicultural communication and empower them by validating their entire linguistic repertoire. (...) the goal is not to acquire native or near-native competence, and it aims to foster intercultural communicative competence (p. 122).

Perante o debate e a divergência de opiniões acerca do ensino e aprendizagem da língua inglesa, considerando a sua diversidade intralinguística e cultural, parece-nos que é possível identificar mais-valias e constrangimentos em qualquer uma das abordagens discutidas. Assim, na nossa opinião, é importante encontrar um certo equilíbrio entre, por um lado, usar um modelo/norma universal, comum e transversal a todos os aprendentes e falantes de língua inglesa, que garanta alguma uniformidade e inteligibilidade entre eles, e, por outro lado, adaptar este modelo de ensino não só ao contexto sociocultural em que o mesmo decorre, mas também às necessidades formativas e, sobretudo, comunicativas daqueles que procuram a língua inglesa, quer como língua segunda, quer como língua estrangeira. Como refere Bruthiaux (2010), “the teaching of English should remain based on one of the dominant models serving as a convenient starting point (...) and the introduction of wider variation dependent on proficiency” (p. 368).

Importa, pois, encontrar uma posição de meio-termo, que foi o que procurámos fazer no nosso plano de intervenção didática, no qual privilegiámos uma abordagem que, ao mesmo tempo que facultava aos aprendentes os conhecimentos inerentes às variedades *standard* da língua (em Portugal, tradicionalmente, a variedade britânica), lhes proporciona também o contacto com outras variedades da língua.

Reconhecemos, portanto, na linha do que alguns estudos têm mostrado (cf. Silva, 2012), que é necessário consciencializar professores, pais/encarregados de educação e aprendentes para as diferentes variedades da língua inglesa (Silva, 2012, p. 6), até porque “[w]hether we accept them or not, many varieties of English will be used in the classroom [inevitably] because everyone speaks some form of a dialect” (Grill, 2010, p. 361).

No entanto, vários estudos mostram que, pelo menos em Portugal, a realidade ainda não espelha totalmente este pensamento. Com efeito, e como evidenciaremos em seguida, as preocupações a propósito da diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa no contexto de ensino e aprendizagem da mesma consubstanciam-se, em muitos deles, na tradicional dicotomia *British English vs. American English*.

Recorde-se, a respeito do nosso país, que, refletindo a tendência europeia, a língua inglesa é a língua que mais alunos aprendem em Portugal; por outro lado, e em virtude de inúmeras ligações históricas e políticas entre Portugal e Inglaterra, o ensino e aprendizagem do inglês em Portugal tem sido influenciado, fundamentalmente, pela norma padrão britânica (cf. Silva, 2012).

O estudo levado a cabo por Guerra (2005), desenhado com vista à análise e identificação das principais características do ensino e uso da língua inglesa em Portugal, mostrou uma clara preferência pela variedade BrE, ainda que a variedade AmE também seja aceite. Para além disso, o investigador procurou também identificar as atitudes de alunos(as) e professores(as) em relação à língua inglesa enquanto língua internacional (Guerra, 2012), tendo sintetizado algumas das respostas obtidas sob a forma de 13 falácias, à semelhança do que Kachru já havia feito em 1982:

1. “BrE is the correct variety of English”;
2. “It’s important that students get as close as possible to a native-speaker accent”;
3. “It’s not important to know the differences between AmE and BrE”;
4. “We can only refer to the differences between AmE and BrE in advanced levels”;
5. “Students are expected to be consistent in one variety”;
6. “BrE is formal English / AmE is informal English”;
7. “It’s not important to spend time with EFL accents and cultures”;
8. “The English language belongs to the English people”;
9. “There’s no room or time for other native varieties and cultures other than British and American”;
10. “It’s more important to include cultural aspects of native countries than of non-native countries”;
11. “Students can only gain if they spend time in a native country”;

12. “Students will learn to make mistakes if they contact with ESL or EFL varieties”;
13. “It’s easier to understand a native speaker than a non-native speaker.”

Cavalheiro (2008), por sua vez, desenvolveu um projeto de investigação com o objetivo de identificar o perfil sociolinguístico, particularmente as atitudes e opiniões em relação ao inglês, de um grupo de seis professores(as) de língua inglesa e um grupo de 36 estudantes universitários. Os resultados revelaram que: i) metade dos estudantes respondentes indicou a influência da variedade americana na sua forma de falar inglês, e a outra metade reconheceu a influência da variedade britânica; ii) todos(as) os(as) professores(as) afirmaram usar a variedade BrE; iii) os dois grupos de participantes destacaram a necessidade de contemplar o ensino da língua inglesa enquanto língua franca, ao invés de variedades específicas da língua usadas em diferentes países (cf. Silva, 2012).

Também Leslie (2009) procurou compreender o uso e crescimento da língua inglesa em Portugal, desenvolvendo um estudo com dois grupos de estudantes universitários, provenientes de dois meios socioculturais diferentes. Os resultados obtidos levaram esta investigadora a concluir que os Portugueses continuarão a olhar para a língua inglesa como língua estrangeira e a ter como modelo as normas do *Inner Circle* (Silva, 2012, p. 38). Esta evidência está também presente no estudo de Barros (2009), no qual a grande maioria dos respondentes mostrou uma preferência pela variedade BrE, sobretudo no que se refere à pronúncia (cf. Silva, 2012).

Silva (2012), no seu projeto de Mestrado, procurou identificar e descrever o entendimento da diversidade da língua inglesa no contexto de ensino e aprendizagem desta língua em Portugal. Para o efeito, analisou, numa primeira fase, os programas de Inglês, para os vários níveis de ensino (à semelhança do que nós também realizámos – cf. Capítulo 3), bem como alguns manuais escolares dos 6.º, 9.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade, que, à data, estavam a ser utilizados em algumas escolas públicas e privadas (cf. Silva, 2012, pp. 26-34).

De uma maneira geral, esta análise revelou que, apesar de alguns dos programas e manuais (sobretudo os do ensino secundário) contemplarem outras variedades da língua inglesa, “learners in various learning and teaching contexts in Portugal have been and continue to be exposed to predominantly BrE in terms of course book content, with the second more prevalent variety being AmE” (Silva, 2012, p. 33), destacando-se, uma vez mais, a tradicional dicotomia BrE vs. AmE.

Numa segunda fase do seu estudo, Silva recorreu a questionários, aplicados junto de professores(as) e alunos(as), para identificar o conhecimento e as atitudes destes em relação a diferentes variedades da língua inglesa. No caso dos(as) professores(as), as respostas aos questionários colocaram em evidência “none or very little exposure to and knowledge of the

latter varieties” (*idem*, p. 45), ainda que, em alguns casos, se tenha verificado alguma familiaridade com outras variedades para além do *British English* e do *American English* (*idem*, p. 46). Curiosamente, no entanto, os dados revelaram que a maioria dos respondentes reconhece a importância do seu conhecimento de diferentes variedades do inglês e de promoverem a consciencialização dos(as) alunos(as) para as mesmas.

Ainda assim, Silva sublinha que os dados revelaram uma ausência generalizada da exploração de outras variedades da língua inglesa em sala de aula. No caso dos(as) alunos(as), as respostas indicaram um interesse por outras variedades, ao mesmo tempo que evidenciaram a preocupação destes(as) com a inteligibilidade mútua.

Este estudo mostra, portanto, na sequência do que outros estudos também mostraram, que há, na prática educativa atual em Portugal, um predomínio da variedade BrE “as both the most well-known variety and the most preferred variety, followed by AmE” (Silva, 2012, pp. 55/56).

Importa reconhecer, no entanto, que os professores de inglês podem ver a sua ação, quanto à variedade(s) da língua inglesa a ensinar, circunscrita a decisões e orientações curriculares emanadas por entidades como o Ministério da Educação. O que Farrell e Martin (2009) sugerem, e nós concordamos, é que “teachers can inform their practices about the different varieties of English that exist and consider a balanced approach to teaching English” (p. 4).

É neste contexto, e partilhando de muitas das evidências sublinhadas anteriormente, que concebemos o nosso projeto de investigação, no qual promovemos a implementação de uma abordagem didática que privilegia o contacto com e a reflexão sobre diferentes variedades da língua inglesa. Note-se, porém, que quando falamos em ‘variedades’, e embora a discussão anterior tenha como enfoque a língua, a norma linguística, incluímos, inevitavelmente, a diversidade cultural.

Entendemos esta abordagem não só como um meio para formar falantes de língua inglesa mais competentes, porque mais conhecedores da língua no seu todo, e, como tal, mais abertos e mais preparados para a comunicação em língua inglesa (independentemente do seu interlocutor), mas também como uma forma de desenvolver nos aprendentes as atitudes, conhecimentos e capacidades que possam fazer deles falantes de inglês mais plurilingues e interculturais.

3.2. Interpretações e contributos da diversidade da língua inglesa no quadro da educação plurilingue e intercultural

“It is therefore important that the teaching of English, and of all linguistic varieties in the same position, should be dealt with specifically, in particular with respect to its functions in education for plurilingualism and intercultural communication”
(Beacco & Byram, 2003, p. 28)

Como escrevemos no capítulo inicial, qualquer língua, e, conseqüentemente, qualquer disciplina linguística, pode constituir-se como um espaço propício ao desenvolvimento de atitudes, conhecimentos e capacidades considerados essenciais para a comunicação e interação com o Outro, linguística e culturalmente diferente. A escolha pela língua inglesa decorre, para além de motivações pessoais, de fatores, já detalhadamente apresentados nos pontos anteriores deste capítulo, que fazem dela uma língua com estatuto de destaque nas sociedades do século XXI. Sintetizando os principais fatores, importa lembrar que:

- a língua inglesa protagonizou, ao longo do tempo, um extraordinário processo de crescimento e expansão à escala mundial, estando presente, de uma forma ou de outra, em praticamente todos os territórios do mundo e assumindo-se, conseqüentemente, como língua de comunicação internacional e/ou língua franca nas mais diversas áreas da vida em sociedade;
- em estreita relação com o ponto anterior, a língua inglesa ocupa uma posição privilegiada, e até dominante, no contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, sendo a LE mais aprendida e cujo ensino se inicia cada vez mais cedo no percurso escolar dos indivíduos;
- a língua inglesa é uma língua plural, pluricêntrica, híbrida, caracterizada por uma grande diversidade e variação internas.

A junção das expressões “língua inglesa”, “diversidade linguística e cultural” e “plurilinguismo” na mesma frase ou no mesmo pensamento, e considerando, essencialmente, os dois primeiros aspetos supra mencionados, gera, não raras vezes, alguma controvérsia. Mais, o reconhecimento generalizado do estatuto e posição ‘especiais’ da língua inglesa a nível internacional coloca em evidência a tensão existente atualmente entre, por um lado, a necessidade de aprender e/ou ter

conhecimentos de inglês, em virtude das inúmeras vantagens e benefícios daí resultantes, e, por outro lado, a necessidade de preservar a diversidade linguística e cultural das sociedades contemporâneas e promover o plurilinguismo dos seus cidadãos. Com efeito, como afirma Moreira (2006),

[d]espite the fact that research has shown how plurilingual competence and values can be promoted and how sensitization to linguistic diversity can help young learners grow into more proficient language learners (as well as better-prepared citizens), decision-makers have determined that more English is the answer (p. 190).

A análise desta tensão traduz-se na existência de diferentes opiniões e posicionamentos em relação ao binómio “língua inglesa – plurilinguismo”, como explica a mesma autora:

[t]his phenomenon [o fenómeno de expansão da língua inglesa à escala mundial] is recognized by many as an asset, an advantage and a contribution to the harmonious development of the world-as-a-whole; on the other hand, it is recognized by just as many as a threat to other languages and to the harmonious development of the world-as-a-whole. It is, according to some, the result of linguistic pragmatism; for others, the consequence of linguistic imperialism (Moreira, 2006, p. 191).

Neste sentido, e face a esta tensão, alguns autores realçam as mais-valias e os contributos desta língua, destacando, sobretudo, as vantagens do seu uso como língua franca, enquanto recurso comum que serve de mediador em situações de comunicação entre grupos de falantes que não partilham a mesma língua materna (cf. Graddol, 2006; Pennycook, 2004).

Outros autores, pelo contrário, tendem a destacar os perigos e riscos associados ao uso da língua inglesa como língua de comunicação internacional, descrevendo-a como língua ‘predadora’, ‘imperialista’ ou até mesmo ‘assassina’, que ameaça a existência de outras línguas e culturas e, por conseguinte, a preservação da diversidade linguística e cultural de uma maneira geral (cf. Canagarajah, 2009; Crystal, 2003; Jenkins, 2000; McKay, 2002; Pennycook, 2004; Phillipson, 1992, 2003; Rubdy & Saraceni, 2006).

Nesta linha de pensamento, Crystal (1997), por exemplo, lembra que a existência consolidada de uma língua internacional pode tornar os falantes mais ‘preguiçosos’ ou menos interessados e motivados na aprendizagem de outras línguas estrangeiras, o que, a longo prazo, pode contribuir para acelerar o processo de desaparecimento de línguas minoritárias. Perante o reconhecimento desta grave situação de “*language death*”, alguns autores tendem a apontar a língua inglesa, e particularmente o processo da sua expansão e afirmação à escala mundial, como um dos fatores que mais tem contribuído para a extinção de línguas, classificando, por isso, a língua inglesa como uma “*killer language*” (cf. Crystal, 1997; Skutnabb-Kangas, 2000).

Phillipson (2003) reforça esta ideia, lembrando que, ao longo da história, as línguas têm sofrido processos de expansão e de contração e que, atualmente, há muitas línguas que estão a crescer em detrimento de outras. No entanto, e ainda que este não seja um fenómeno novo, a ‘globalização em inglês’ é única, provocando implicações sérias para os falantes de outras línguas, para os sistemas educativos e as qualificações profissionais, para a economia e para a vitalidade das culturas de uma maneira geral. O avanço da língua inglesa, diariamente reforçado pelas pressões e exigências da globalização e da europeização, pode, assim, constituir-se, na opinião de alguns autores, como uma ameaça às outras línguas e culturas (cf. Phillipson, 1992, 2003), como um entrave à preservação da diversidade e ao desenvolvimento do plurilinguismo dos cidadãos (cf. Jessner, 2006).

Note-se que, considerando a estreita relação entre língua e cultura, a língua inglesa é vista, por estes autores, não só como destruidora de línguas, mas também das culturas e tradições a elas inevitavelmente associadas (Galloway & Rose, 2015, p. 58).

Complementarmente, a língua inglesa é também descrita como um “Trojan horse” (Cooke, 1988), uma língua que, à semelhança do cavalo de Troia original, se insere ‘inocentemente’ nas sociedades, e nos sistemas educativos, servindo os interesses particulares de algumas classes sociais, para depois ‘atacar’ por dentro, ao exercer o seu domínio e superioridade sobre outras línguas e culturas, criando, desta forma, situações de profunda desigualdade.

Nesta sequência de ideias, Phillipson (1992, 2009, 2018) refere que o imperialismo linguístico:

- cruza-se e é parte integrante de outros tipos de imperialismo, como o imperialismo na cultura, educação, media, comunicação, economia, política e atividades militares;
- está ligado, na sua essência, a ideias de exploração, injustiça, desigualdade e hierarquia, que privilegia aqueles que são capazes de usar a língua dominante;

- é ideológico, na medida em que “[b]eliefs, attitudes, and imagery glorify the dominant language, stigmatize others, and rationalize the linguistic hierarchy” (Phillipson, 2018, p. 4);
- é interiorizado como sendo ‘normal’;
- é uma forma de “*linguicism*”, “a favoring of one language over others in ways that parallel societal structuring through racism, sexism, and class” (*ibidem*).

Brutt-Griffler (2002) explicita esta perspetiva referindo que, para Phillipson, a posição dominante da língua inglesa no mundo atual resulta de uma promoção ativa enquanto instrumento de política estrangeira dos principais países de língua inglesa. O desenvolvimento desta língua como língua internacional é, assim, associado a um processo de domínio imperialista que, sob a forma de imperialismo linguístico e sob o comando da Inglaterra e dos EUA, subjuga ou oprime certos povos ou comunidades (Brutt-Griffler, 2002). Com efeito, “English has served to consolidate the interests of the powerful globally and locally and to maintain an exploitative world order that can disenfranchise speakers of other languages” (Phillipson, 2018, p. 4).

A língua inglesa é, assim, vista como língua dominante e agente de homogeneização do mundo (Pennycook, 2007), estatuto fundamentado e promovido por um conjunto de argumentos que podemos relacionar com a teoria do poder. De acordo com Phillipson (1992), estes argumentos podem ser classificados em três grupos: um, relacionado com as características, com “what English is”; outro, relacionado com os recursos, com “what English has”; e, o último, relacionado com os usos, com “what English does”. Os primeiros, argumentos intrínsecos, descrevem a língua inglesa como rica, variada, nobre, adaptável à mudança, interessante, etc. O segundo tipo de argumentos, de ordem extrínseca, está relacionado com manuais, gramáticas, dicionários, literatura, professores especializados, especialistas, etc. Por sua vez, os argumentos de índole funcional associam o inglês ao acesso, real ou potencial, à modernização, ciência, tecnologia, etc.; à capacidade de unir pessoas dentro de um país ou entre nações; ou ainda à possibilidade de promover a compreensão a nível internacional (*idem*, pp. 271/272). Estes argumentos correspondem, respetivamente, aos três tipos de poder identificados por Galtung (1980, p. 2): i) o poder inato ou “being power”; ii) o poder material ou “having power”; e iii) o poder estrutural ou “position power” (cit. in Phillipson, 1992, p. 272).

Numa publicação recente, e passados cerca de vinte anos de debate intenso em torno do conceito de imperialismo linguístico, Phillipson (2012) lembra que o imperialismo linguístico é também uma forma de “*linguicism*” ou “*linguistic genocide*” (cf. Skutnabb-Kangas, 2000), um ato que ocorre quando, por exemplo, determinadas línguas minoritárias deixam de ter lugar nos

sistemas educativos e/ou deixam de ser utilizadas para desempenhar funções oficiais noutras áreas da vida em sociedade (Phillipson, 2003). Skutnabb-Kangas (2000), por sua vez, considera que o genocídio linguístico pode passar por atos ativos de assassinato de uma língua, sem matar os seus falantes, ou por atos mais passivos que consistem em deixar uma língua morrer sem fazer nada para o evitar.

Seguindo a mesma linha de pensamento, num artigo intitulado “Lingua franca or lingua frankensteinia? English in European integration and globalization” (2008), Phillipson apresenta a língua inglesa, depois de a caracterizar como *lingua economica*, *lingua emotiva*, *lingua academica*, *lingua cultura* e até *lingua bellica*, como *lingua frankensteinia*, numa clara alusão ao romance *Frankenstein* (1831), de Mary Shelley. Contudo, as associações da língua inglesa a monstros que causam destruição e morte não se esgotam na designação de Phillipson (2008). Rapatahana e Bunce (2012), por exemplo, descrevem-na como ‘hydra’, e Tardy (2004) como um ‘Tyrannosaurus Rex’, entre outras designações (Galloway & Rose, 2015, p. 59).

Perante todos estes argumentos e imagens menos positivas associadas à língua inglesa, alguns autores têm alertado para o facto de que não deve ser atribuída a esta língua toda a responsabilidade pelos atos de “linguicism” que ocorrem no mundo, “como se fosse parte exclusiva do arsenal bélico de duas ou três potências expansionistas e de uma política concertada de imposição cultural, ou agente único do desequilíbrio do ecossistema linguístico e da extinção das espécies mais debilitadas” (Gonçalves, 2007, pp. 14/15). Com efeito, e embora reconhecendo que a extinção de línguas minoritárias é um facto incontestável e que a língua inglesa, enquanto língua internacional, tem, sem dúvida, um grande impacto sobre muitas outras línguas, não é correto “atribuir esta “extinção de espécies” a um único “predador”, nem a uma única causa” (*ibidem*), como evidencia Schneider (2011):

yes, it is true that many small languages around the globe are endangered today, a process comparable to the loss of biodiversity, and that this entails a deplorable loss of a community’s cultural and historical roots. (...) Whether it is justified to blame the English language for devouring local languages (...) is very much open to discussion, a radical position indeed (p. 214).

Sempre que há contacto entre línguas, sejam quais forem as circunstâncias e as línguas em presença, uma dessas línguas tende sempre a ocupar uma posição dominante, de maior prestígio,

tomando, a longo prazo, o lugar da(s) outra(s) língua(s) (Gonçalves, 2007, p. 15). Trata-se, portanto, de um processo que não é exclusivo da língua inglesa.

Para além disso, Mufwene (2002) lembra que “languages don’t kill languages, their own speakers do, in giving them up” (p. 12).

No seio de toda esta controvérsia e debate, e embora reconheçamos validade e pertinência a algumas das preocupações veiculadas nas críticas anteriores, o posicionamento que adotamos no presente trabalho situa-se, essencialmente, ao nível do primeiro grupo de argumentos, que destacam os benefícios e mais-valias do uso internacional da língua inglesa. Não queremos com isto negar, de forma alguma, a evidência bem forte de que a língua inglesa desempenha um papel dominante nas sociedades atuais. Pelo contrário, reconhecemos e descrevemos esse mesmo papel, por diversas vezes, ao longo do capítulo. O inglês ocupa uma posição de destaque, sim, mas esse facto por si só não tem que constituir necessariamente um entrave ou um obstáculo à diversidade linguística e cultural em geral. O que pode representar uma ameaça ao plurilinguismo e à diversidade é o uso que os falantes fazem da língua, as políticas linguísticas e educativas que os governos implementam, as imagens que se perpetuam acerca da mesma.

Neste sentido, e afastando-nos da perspectiva imperialista que acabámos de apresentar, acreditamos que, no quadro da educação plurilingue e intercultural em que nos posicionamos, a língua inglesa, apesar do seu estatuto, e devido, precisamente, a esse estatuto, pode contribuir, tal como qualquer outra língua, para a sensibilização dos falantes para a diversidade linguística e cultural em geral, bem como para o desenvolvimento das suas competências plurilingue e intercultural. Assumimos, assim, como premissa central do nosso estudo, que o ensino e aprendizagem da língua inglesa pode ser mobilizado e operacionalizado no sentido de promover o plurilinguismo dos aprendentes ao mesmo tempo que lhes proporciona a aquisição dos conhecimentos e competências necessários em língua inglesa (cf. Neuner, 2002).

A este respeito, na mesma linha de argumentação, Melo-Pfeifer (2014) destaca aquelas que considera serem as principais vantagens do uso da língua inglesa em interações plurilingues, tendo, precisamente, em consideração o papel que esta língua desempenha nas mais variadas situações de comunicação em todo o mundo:

- i) sendo a língua estrangeira mais estudada, e também a primeira, pelo menos na Europa, o inglês é a língua que inicia a constituição dos repertórios plurilingues dos aprendentes. Como tal, a língua inglesa é vista como um recurso comum em situações de interação plurilingues, desempenhando, portanto, o papel de “mediation tool” (p. 134) ou “direct mediator” (Breibach, 2003, p. 20) entre falantes que não partilham a

mesma língua materna, tal como problematizámos anteriormente. Ao fazê-lo, a língua inglesa pode “empower individuals to overcome a status of “isolation in diversity” that may persist when people remain enclosed in their mother tongues” (Crystal, 1997/2003; Breidbach, 2003) and consequently unable to communicate with speakers of other languages” (Pinho & Moreira, 2012, p. 2);

- ii) a língua inglesa funciona também como último recurso, ou plano B, em situações de comunicação em que ocorrem problemas de compreensão e expressão linguística nas línguas em presença ou, para além disso, quando os interlocutores pretendem transmitir uma mensagem importante e querem garantir a inteligibilidade da mesma;
- iii) por outro lado, a língua inglesa é imprescindível para motivar os alunos para a aprendizagem de outras línguas ao longo da vida, contrariando, desta forma, algumas das imagens menos positivas acerca desta língua que apresentámos anteriormente. Com efeito, reconhece-se, frequentemente, que é motivador para os alunos perceberem que não são tábuas rasas quando contactam com uma língua nova ou desconhecida pela primeira vez, precisamente porque já possuem conhecimentos e experiências de outras línguas e culturas, com as quais interagiram anteriormente (por exemplo, da língua inglesa, que é a primeira LE aprendida pela maioria dos alunos) (Melo-Pfeifer, 2014, p. 134). Esses conhecimentos e experiências podem, e devem, ser mobilizados e rentabilizados aquando do contacto ou aprendizagem de uma língua nova (cf. Piccardo, 2013). Assim,

if students started perceiving English as an open door to other languages, this might help them (...) to go beyond the mere utilitarian and economical goals usually underlying its [English’s] learning process (...) Such an understanding of the roles of English in intercultural encounters would certainly function as an additional motivational factor for the learning of English as well as new foreign languages, promoting ethical, aesthetical and affective values (Melo-Pfeifer, 2014, p. 124).

Em jeito de conclusão, a autora sublinha que “any definition of plurilingual competence (...) cannot be seriously considered without recognizing English as a part of it, given its irreplaceable presence and the particular roles it plays in such encounters” (Melo-Pfeifer, 2014, p. 135), e esta é também a nossa posição a respeito da língua inglesa e do plurilinguismo, acreditando, tal como esta autora, que a língua inglesa desempenha um papel essencial no desenvolvimento linguístico-comunicativo dos aprendentes e na sua preparação/formação enquanto comunicadores interculturais.

Na verdade, esta é, como referimos anteriormente, a ideia central do nosso estudo, a qual assenta, fundamentalmente, e para além dos argumentos já apresentados, na exploração da diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa em sala de aula como ponto de partida para o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos aprendentes. De forma semelhante, também Sadeghpour e Sharifian (2019) consideram que “integration of different varieties of English in ELT develops language learners’ awareness of the sociolinguistic realities of the landscape of English and provides opportunities for them to develop metacultural competence” (pp. 245/246).

Kubota (2001), por sua vez, sublinha que é importante consciencializar os aprendentes para a diversidade intralinguística e para o desenvolvimento de atitudes positivas em relação aos *World Englishes*. Mais, a abordagem da diversidade da língua inglesa em sala de aula pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação multicultural: em primeiro lugar, porque esta abordagem consciencializa os alunos para a diversidade linguística global e para as diferentes formas que a língua inglesa pode assumir; em segundo lugar, porque esta abordagem ajuda a desconstruir preconceitos e atitudes discriminatórias em relação a variedades *nonstandard* da língua inglesa e seus falantes, um trabalho de sensibilização que pode ser alargado às atitudes perante o Outro de uma maneira geral; em terceiro lugar, acrescentamos nós, porque uma abordagem como esta faculta aos alunos um conhecimento mais abrangente e realista da língua inglesa, enriquecendo, por isso, a sua cultura linguística e aumentando o seu conhecimento do mundo e a sua cultura global.

Estes conhecimentos ajudam os aprendentes a compreenderem melhor a ‘língua em ação’, isto é, o modo como a língua inglesa se transformou em língua internacional e como é usada, e adaptada, um pouco por todo o mundo, o que faz deles falantes mais preparados para a interação e comunicação intercultural, porque mais conscientes do seu papel e responsabilidade enquanto comunicadores interculturais. Para além disso, este conhecimento acerca da língua inglesa e de como se processa a comunicação por meio desta língua pode ser rentabilizado, como vimos, na

aprendizagem de outras línguas ao longo da vida (Jessner, 2006; Neuner, 2002), numa lógica de “aprender a aprender línguas”.

Também o estudo conduzido por Galloway e Rose (2018), junto de um grupo de alunos de uma universidade privada no Japão, coloca em evidência os contributos da integração de diferentes variedades da língua inglesa em sala de aula ao nível da construção de conhecimento, por parte dos alunos, sobre esta língua e o seu uso à escala mundial. Nas palavras destes autores,

[o]ther [students] saw the activity as a means to more deeply reflect on the linguistic history of a nation in order to understand the processes that helped shape the English spoken there (...) many comments (...) centred on how the activity had helped them learn more about how English is used in their region, which was then used as a springboard to become better informed about the use of English worldwide (p. 11).

Kubota (2001) sugere, ainda, algumas atividades e materiais que podem ser explorados numa abordagem deste tipo, como, por exemplo: i) a visualização de vídeos e exploração de websites; ii) o estudo da história da língua inglesa; iii) a análise de jornais e revistas; iv) a realização de entrevistas a interlocutores de diferentes *Englishes*, entre outras possibilidades. A estes exemplos, Moreira (2006) acrescenta: i) a abordagem de temas globais, como a pobreza, a discriminação, os problemas ambientais, etc.; ii) a exploração das histórias que explicam a origem dos símbolos dos países, como as bandeiras; iii) a leitura e análise de histórias e contos de diferentes países e de diferentes variedades da língua inglesa, entre outras atividades.

Importa sublinhar, no entanto, que “the majority of ELT materials today fail to acknowledge the diversity of the English language” (Galloway & Rose, 2018, p. 5), uma situação que é particularmente problemática se considerarmos a importância e influência dos manuais e outros materiais didáticos no processo de ensino e aprendizagem em geral.

Görlach (2002) reforça esta posição, ao referir que a integração da variação interna do inglês na sala de aula pode contribuir para o aumento da consciência linguística dos aprendentes, levando-os a compreender que o uso desta língua é organizado segundo vários padrões complexos (p. 165). Contudo, também alerta para o facto de que, de uma maneira geral, este tipo de abordagem ainda tende a ser negligenciado não só por parte dos professores de Inglês, mas também por parte dos responsáveis pela criação de manuais e recursos de ensino.

Moreira (2006), citando Kachru (1995), fala da abordagem da língua inglesa enquanto repertório de pluralismo, isto é, enquanto veículo difusor das diferentes mensagens enraizadas nas diferentes variedades desta língua, as quais, por sua vez, são o reflexo de múltiplas vozes e suas identidades culturais, étnicas e regionais (pp. 196/197). Como tal, a autora lembra que é no “contacto com contextos reais de utilização da língua inglesa”, e, portanto, com diferentes variedades desta língua, que melhor se compreende tanto o funcionamento das línguas nas sociedades globais, como a diversidade linguística e cultural que as caracteriza, partindo do caso concreto de funcionamento e variação interna da língua inglesa (Moreira & Costa, 2011). É, também, neste contacto que se desenvolvem “competências de cidadania e atitudes de abertura e respeito face à diferença” (*ibidem*), elementos, como sabemos, essenciais ao desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural.

Este é, como escrevemos anteriormente, o pilar que suporta o nosso projeto de investigação: a convicção de que a diversidade e pluralidade da língua inglesa “deve fazer parte da forma como a língua (...) é ensinada de modo a potenciar o desenvolvimento de aprendizagens mais plurais, mais democráticas e mais próximas das realidades sociais”, logo, das sociedades multilingues que habitamos. Assim, entendendo a diversidade intralinguística e cultural desta língua como “vetor de enriquecimento e de compreensão de diferentes mundos e de [diferentes] maneiras de viver”, o ensino e aprendizagem da língua inglesa, ao privilegiar o contacto com essa mesma diversidade, pode, de facto, constituir-se como ponto de partida para o desenvolvimento do plurilinguismo e da “intercultural sensitivity” (Wandel, 2003, p. 73) dos aprendentes.

A abordagem didática da diversidade intralinguística de uma língua numa perspetiva de educação plurilingue e intercultural não é propriamente ‘nova’, mas, no caso particular da língua inglesa, não se conhecem muitos estudos que explorem a articulação entre estas duas áreas: a diversidade interna da língua e o desenvolvimento do plurilinguismo dos aprendentes.

Com efeito, parece-nos que, como fomos exemplificando ao longo do capítulo, a investigação tem tendencialmente estudado, por um lado, a diversidade da língua inglesa, com o intuito de:

- i) identificar e/ou descrever novas variedades (cf. Bolton, Graddol & Meierkord, 2011);
- ii) comparar/contrastar variedades entre si do ponto de vista (socio)linguístico;
- iii) avaliar as implicações desta diversidade ao nível do ensino da língua (cf. Clark, 2013);
- iv) identificar atitudes, por parte dos falantes, em relação a outras variedades e seus falantes.

E, por outro lado, o foco tem sido o processo de ensino e aprendizagem desta língua em contextos plurilingues (por exemplo, para compreender o modo como o inglês se ‘relaciona’ com

outras línguas em presença e é usado nas dinâmicas comunicativas – cf. Cenoz & Gorter, 2013). Mas a relação entre o ensino da diversidade da língua inglesa e o desenvolvimento do plurilinguismo dos seus aprendentes carece de maior exploração didática e investigação.

Esta é, precisamente, a relação que procuramos compreender e explorar através do nosso plano de intervenção didática, no qual reconhecemos a importância de integrar, no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, a diversidade intralinguística e cultural da mesma de forma plena, ao invés da tradicional dicotomia *British English vs. American English*. Como afirma Clark (2013),

acknowledging linguistic diversity whilst at the same time teaching standard varieties of English is not as contradictory a practice as it appears to be. Rather, (...) pedagogic practices underlying the teaching of English need to change, from an “either/or” position – either a standard variety of English or a locally ecologised or less prestigious variety – to one that embraces and acknowledges both (p. 61).

Note-se, no entanto, que a abordagem que advogamos não significa “learning and teaching of each regional variety to everyone” (Berns, 2015, p. 29), nem tampouco uma análise de comparação/contraste linguístico entre variedades da língua inglesa (como parece ser comum nas práticas educativas em Portugal no que se refere à dicotomia BrE – AmE). A abordagem que procurámos implementar privilegia, acima de tudo, o contacto com diferentes variedades da língua inglesa com o intuito de consciencializar os alunos e levá-los a refletir sobre a diversidade e a diferença (no caso do inglês e de uma maneira geral), ao mesmo tempo que se abordam e discutem as temáticas previstas nos programas e *curricula* do ensino do inglês em Portugal (cf. Capítulo 3).

Síntese

Procurámos, neste capítulo, descrever, refletir sobre e compreender o estatuto e posição da língua inglesa nas sociedades atuais, destacando, em particular, os contributos e os desafios da utilização e do ensino e aprendizagem desta língua ao nível da implementação de uma educação plurilingue e intercultural.

Começámos por traçar o percurso percorrido pela língua inglesa na sua história de difusão à escala mundial, estando presente nos vários continentes, em diferentes países, e misturando-se com várias culturas (Schneider, 2011, p. 229). Seguiu-se uma breve problematização sobre os diferentes papéis que esta língua desempenha, nas mais variadas áreas da vida em sociedade, de entre os quais salientámos o seu papel enquanto língua de comunicação internacional e língua franca, bem como a sua posição privilegiada nos sistemas educativos. Como refere Horobin (2016), “[the] identification of English as the language of England hardly begins to capture the diversity and complexity of the language’s use in the twenty-first century” (p. 1), pelo que incluímos, nessa problematização, um olhar sobre os diferentes contextos em que esta língua é mobilizada enquanto língua de comunicação, e enquanto L1 ou L2 em países dispersos pelo mundo, assim como sobre diferentes abordagens que têm estudado e conceptualizado os papéis e estatutos da língua inglesa, com vista a uma melhor compreensão da sua dimensão e influência nas sociedades atuais.

Esse mesmo olhar permitiu-nos, igualmente, compreender que, durante o processo de crescimento e expansão que protagonizou, a língua inglesa foi sendo transformada, resultado do contacto e ‘fusão’ com as línguas e culturas locais, bem como da necessidade de se ajustar aos falantes que se expressam através dela. Embora este seja um fenómeno natural e comum a muitas outras línguas – como lembra Honna (2012), “[a]s languages come into contact with each other, they get mingled in many interesting ways, leading to diversification” (p. 250) -, procurámos mostrar que a própria história da língua inglesa a deixou mais ‘aberta’ à inovação linguística e cultural, “even beyond what we realize, and to a greater extent than other languages (already very flexible themselves) have been able to accomplish” (Friedrich, 2019, p. 88). Trata-se, portanto, como descrevemos anteriormente, de uma língua híbrida, plural e pluricêntrica, marcada por uma grande diversidade intralinguística e cultural, que continua, nos dias de hoje, a reinventar-se a si própria (*ibidem*).

Esta é, precisamente, a característica da língua inglesa à volta da qual construímos o projeto de investigação que apresentaremos de forma detalhada no capítulo seguinte (Capítulo 3). Um

projeto que, como referimos, procura compreender as articulações existentes entre uma abordagem didática que privilegia o contacto com a diversidade intralinguística e cultural desta língua e o desenvolvimento do plurilinguismo dos aprendentes, baseando-se na convicção de que “[t]he global language need not be globalizing. It can and should be an opportunity for exploring diversity and realizing interculturality” (Moreira, 2006, p. 198).

Acreditamos, assim, que a aula de língua inglesa é um espaço propício, de entre muitos outros espaços possíveis, à sensibilização para a diversidade linguística e cultural e ao contacto com o Outro, tendo dedicado a Parte III do presente capítulo a uma reflexão sobre alguns dos desafios que se colocam ao ensino e aprendizagem desta língua em toda a sua diversidade, bem como sobre algumas articulações, interpretações e contributos de uma abordagem plural como a que propomos ao nível da operacionalização de uma educação plurilingue e intercultural, que visa o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos aprendentes.

Considerando o panorama traçado, importa referir que persistem projeções distintas quanto ao futuro desta língua. Com efeito, enquanto alguns autores consideram que “English is unlikely to be displaced as the world’s most important language” (Graddol, 1997, p. 2), uma vez que não há qualquer evidência, no momento atual, de que outra língua venha a substituir o inglês como língua franca nos próximos 50 anos (*idem*, p. 58; cf. Jenkins, 2017), outros autores, por sua vez, preveem o declínio progressivo desta língua à medida que outras línguas – como, por exemplo, o mandarim, o hindi, o espanhol – ganham força com o aumento do número dos seus falantes nativos (Schneider, 2011, p. 229). Para além disso, e retomando uma preocupação apresentada num outro ponto deste capítulo, vários autores alertam, também, para o risco de fragmentação da língua inglesa à medida que continuar a crescer e a modificar-se (cf. Ostler, 2010). Para outros, pelo contrário, essa fragmentação é muito improvável (Galloway & Rose, 2015).

Independentemente desta divergência em termos de previsões, a verdade é que a língua inglesa continuará a crescer, a evoluir e, conseqüentemente, a ser moldada e adaptada às necessidades de comunicação dos seus falantes (Galloway & Rose, 2015; Graddol, 1997), pelo que concluímos, citando Galloway e Rose (2015), que “English, or Englishes (...), has a definite place in the world’s future as a global lingua franca, even if its future form is less predictable” (p. 246).

Nesse sentido, sublinhamos que a língua inglesa está no mundo e, simultaneamente, é ponto de partida para o resto do mundo, na medida em que, a partir da sua diversidade interna, estabelece pontes de contacto com outras línguas, culturas, histórias, povos, realidades. Como tal, o falante e/ou aprendente de inglês, ao contactar com a diversidade intralinguística e cultural

desta língua, compreende melhor não só a língua inglesa, mas também a sua própria língua materna, assim como as línguas e culturas em geral.

São, portanto, estes os principais pressupostos teóricos que enformam o projeto de investigação que descreveremos no capítulo seguinte.

Capítulo 3

**O estudo empírico: enquadramento e
desenho metodológicos**

Introdução

“A investigação é uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objectivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais. É através da investigação que se reflecte e problematizam os problemas nascidos na prática, que se suscita o debate e se edificam as ideias inovadoras” (Coutinho, 2011, p. 7)

Investigar significa, etimologicamente, procurar. Procurar conhecer, compreender e explicar as razões pelas quais os fenómenos ocorrem, numa busca incessante pela resolução de problemas e pela aquisição de conhecimento novo acerca do mundo com vista a torná-lo num lugar melhor (Graue & Walsh, 2003, p. 9, cit. in Amado, 2011).

A investigação científica distingue-se de outras formas de “procura”, de “indagação”, pela existência de um método específico, isto é, de um modo particular de “fazer as coisas, de colocarmos as questões e de formular as respostas, que é característico da ciência, que permite ao investigador desenvolver o seu trabalho de um modo sistemático” (Vilelas, 2009, p. 12).

É este “modo de fazer as coisas”, aplicado ao nosso estudo, que apresentamos neste capítulo, reconhecendo e sublinhando, desde logo, as especificidades de que o mesmo se reveste por se tratar de uma investigação na área da Educação, em particular da Educação em Línguas.

Com efeito, investigar em Educação não é o mesmo que investigar numa outra área das chamadas Ciências Sociais dada a especificidade do fenómeno educativo, daquilo que “os educadores fazem e se propõem como objectivos, e, (...), ainda, [devido] ao que os mesmos precisam de saber e que é, certamente, diferente do que necessitam outras áreas da actividade humana” (Amado, 2009, p. 53). Para além disso, a investigação em Educação preocupa-se não só com a explicação e compreensão dos fenómenos educativos, mas também com a melhoria e o aperfeiçoamento das teorias e práticas relacionadas com o ensino e a aprendizagem nas suas múltiplas vertentes (*ibidem*). É, por isso, uma investigação que implica “um compromisso ético com a transformação e o melhoramento dos indivíduos, das instituições e da sociedade em geral” (*idem*, p. 60).

É, portanto, neste contexto, e tendo estas preocupações em consideração, que se insere o nosso projeto de investigação, o qual será apresentado e descrito, do ponto de vista epistemológico e metodológico, nas páginas seguintes.

Assim, começaremos por explicitar a conceção e estrutura do mesmo (*ponto 1.1. do capítulo*), bem como o seu enquadramento epistemológico, e, posteriormente, caracterizar o seu desenho metodológico, fundamentando as opções adotadas (*ponto 1.2. do capítulo*).

Na segunda parte do capítulo, apresentaremos, em pormenor, o estudo empírico que integra este projeto de investigação, nomeadamente: i) o contexto de intervenção e os principais intervenientes (*ponto 2.1. do capítulo*); ii) o plano de intervenção didática, colocando em evidência objetivos, princípios orientadores, procedimentos e dinâmicas de trabalho subjacentes à sua conceção e operacionalização (*ponto 2.2. do capítulo*); iii) os dados recolhidos, que constituem o nosso *corpus* de análise, e os instrumentos de recolha de dados utilizados (*ponto 2.3. do capítulo*).

A terceira, e última, parte deste capítulo dará conta do tipo de análise de dados adotado, salientando as suas principais características e descrevendo as técnicas e os procedimentos de análise de dados recolhidos ao longo da implementação do plano de intervenção didática.

PARTE I: o projeto de investigação

1.1. Conceção e estrutura

Desenvolvemos um projeto de investigação que assume, como ponto de partida, que uma abordagem didática baseada na diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa poderá contribuir para o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos alunos. O projeto norteou-se, assim, pelos seguintes objetivos:

- i) caracterizar a diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa;
- ii) conceber, implementar e avaliar um plano de intervenção didática;
- iii) compreender o contributo de uma abordagem didática baseada na diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa para o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos alunos;
- iv) contribuir para a enunciação de estratégias e práticas de abordagem da língua inglesa promotoras de uma educação plurilingue e intercultural.

A estes objetivos de investigação aliaram-se as seguintes questões:

- iv) Como é que o ensino de uma língua pode concorrer para o desenvolvimento de cada uma das dimensões das competências plurilingue e intercultural?
- v) Qual o contributo de uma abordagem didática baseada na diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa para o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos alunos?
- vi) De que forma é que uma abordagem plural como a adotada neste projeto prepara/forma os alunos para serem mais capazes de participar em situações de comunicação global?

Neste sentido, o projeto foi concebido e estruturado de modo a encontrarmos respostas para estas perguntas e estes objetivos, desenvolvendo-se em três fases distintas, ainda que fortemente interligadas e complementares entre si:

O estudo empírico: enquadramento e desenho metodológicos

FASES		OBJETIVO(S)	TÉCNICAS/ INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS
Fase I Construção e consolidação dos quadros teóricos e conceptuais do projeto		Construir e aprofundar conhecimento sobre os quadros teóricos e conceptuais que enformam o projeto de investigação: i) Educação em línguas: competência plurilingue e competência intercultural ii) A língua inglesa <ul style="list-style-type: none"> • a diversidade intralinguística e cultural do inglês 	Pesquisa bibliográfica Revisão da literatura da especialidade
Fase II Análise de documentos reguladores do ensino do inglês no 9.º ano de escolaridade: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (Ministério da Educação, 2001); ▪ Programa e Organização Curricular do Inglês para o 3.º CEB (inglês LE 1 e inglês LE 2) (Ministério da Educação, 1997) 		Descrever a forma como as competências plurilingue e intercultural são apresentadas e conceptualizadas nestes documentos. Identificar o modo como a diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa é contemplada nestes documentos.	Recolha documental
Fase III Desenvolvimento do estudo empírico: conceção e implementação de um plano de intervenção didática numa turma do 9.º ano de escolaridade	Etapa 1 Identificação de representações da docente de Inglês e dos alunos da turma participante no estudo	Conhecer as representações da docente de Inglês e dos alunos da turma participante no estudo acerca da língua inglesa, da sua diversidade, do seu ensino e aprendizagem e das línguas e culturas em geral. Conhecer os projetos linguísticos (futuros) dos alunos.	Inquérito por entrevista (docente) Biografia linguística (alunos)
	Etapa 2 Construção e implementação do plano de intervenção didática	Construir e implementar um plano de intervenção didática baseado na exploração da diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa, numa perspetiva de educação plurilingue e intercultural.	Gravações (vídeo e áudio) das aulas Portfolio de Turma Observação participante

Quadro 2 – As fases de desenvolvimento do projeto de investigação

Explicitando cada uma das fases supra apresentadas, importa sublinhar que:

Fase I: Construção e consolidação dos quadros teóricos e conceptuais do projeto – a fase I, que é, na verdade, uma fase transversal que perpassa todas as outras fases, uma vez que o

‘diálogo com a literatura’ é permanente, está associada à pesquisa e revisão bibliográfica com vista à construção e progressivo aprofundamento de conhecimento sobre os quadros teóricos e conceptuais que enformam e fundamentam o projeto de investigação. O enquadramento teórico do nosso projeto assenta, assim, em dois pilares fundamentais: i) a educação plurilingue e intercultural, com particular destaque para o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural; e ii) a língua inglesa, com especial enfoque na diversidade intralinguística e cultural que caracteriza esta língua (Capítulos 1 e 2).

Fase II: Análise de documentos reguladores do ensino do inglês no 9.º ano de escolaridade – esta fase do projeto de investigação constituiu-se, grosso modo, como o momento de preparação do estudo empírico no qual procurámos olhar para os documentos oficiais que, à data, regulavam e orientavam o trabalho dos professores no ‘terreno’ para aí encontrarmos, eventualmente, possibilidades, orientações, para o desenvolvimento de uma educação plurilingue e intercultural a partir do ensino e aprendizagem da língua inglesa, ou indicações, propostas pedagógico-didáticas para o desenvolvimento de uma abordagem de ensino da língua inglesa que explore a diversidade intralinguística e cultural desta mesma língua.

Assumindo, portanto, que os documentos a que nos referimos – o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (Ministério da Educação, 2001) e o *Programa e Organização Curricular do Inglês para o 3.º CEB* (Ministério da Educação, 1997) – desempenham um papel fulcral no estabelecimento de princípios e práticas educativas, enquanto “ferramentas” que auxiliam e orientam a ação pedagógico-didática dos professores em sala de aula, pareceu-nos pertinente compreender, em primeiro lugar, que possibilidades são contempladas nestes documentos para o desenvolvimento de uma abordagem como a que desenhámos para o nosso plano de intervenção.

Fase III: Desenvolvimento do estudo empírico: conceção e implementação de um plano de intervenção didática numa turma do 9.º ano de escolaridade – esta fase do projeto caracteriza-se pela construção e implementação de um plano de intervenção didática, no qual procurámos operacionalizar uma abordagem didática baseada na diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa e orientada para uma educação em línguas mais plural, e é constituída por duas etapas.

Na primeira etapa, correspondendo a um diagnóstico, procurámos conhecer as representações da docente de Inglês (por meio de inquérito por entrevista) e dos alunos da turma (através do preenchimento de questionários, construídos sob a forma de biografias

linguísticas) acerca da língua inglesa, da sua diversidade interna, do processo de ensino e aprendizagem desta língua e do mundo das línguas e culturas de uma maneira geral. A informação assim recolhida permitiu-nos caracterizar, particularmente do ponto de vista linguístico-comunicativo, o grupo de participantes no estudo, assim como elaborar uma espécie de diagnóstico das motivações, expectativas e ideias pré-concebidas destes sujeitos relativamente à sua participação no nosso estudo.

A segunda etapa corresponde ao desenvolvimento do projeto didático, através da conceção e implementação do plano de intervenção didática numa turma do 9.º ano de escolaridade, na disciplina de Inglês, de uma escola do concelho de Aveiro. Todo o processo de construção deste plano será pormenorizadamente explicitado e descrito numa das secções subseqüentes do presente capítulo.

1.2. Enquadramento epistemológico e desenho metodológico

“Each and every method of research has its own philosophy. Whatever type of educational research it might be, the goal of it is to generate such knowledge that describes, predicts, improves and also explains a process or practice related to human behavior or an educational phenomenon. All researchers work within the framework or paradigms of underpinning philosophical assumptions about the nature of knowledge (epistemology), nature of reality (ontology) and the philosophy of science even though they will not be necessarily aware of them and might not even claim to hold them” (Lakshmi, 2019)

Apresentados os objetivos de investigação do projeto e descrita, em traços gerais, a sua estrutura, importa agora dar a conhecer e caracterizar as principais coordenadas que orientaram, do ponto de vista epistemológico e metodológico, o nosso olhar investigativo. Com efeito, como pode ler-se na citação anterior, todo o trabalho de investigação é alicerçado em paradigmas epistemológicos e ontológicos, que ajudam a ler, interpretar e compreender a natureza do conhecimento, da realidade em estudo e da própria ciência.

1.2.1 Paradigma de investigação

O nosso estudo integra-se no paradigma interpretativo, também conhecido como construtivista ou fenomenológico (cf. Amado, 2009), na medida em que, considerando os

objetivos de investigação e a estrutura do mesmo, o enfoque é colocado na compreensão, descrição e interpretação de um determinado comportamento/ação dos sujeitos (alunos), a partir da perspetiva e significado que os mesmos lhe atribuem, no contexto natural em que ocorre (a sala de aula/aula de língua inglesa).

Como refere Amado (2017),

central nesta investigação é a compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, perceções, representações, perspetivas, conceções, etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem. Procura-se o que, na realidade, faz sentido e como faz sentido para os sujeitos investigados (p. 42).

De acordo com esta conceção, as situações, as ações, os comportamentos e as atitudes do ser humano são mais valorizados pelos contextos e interações em que ocorrem e que lhes dão sentido, isto é, pelos significados culturalmente construídos que possuem, do que por si mesmos (Boavida & Amado, 2006, p. 153). Para além disso, privilegia-se a compreensão e a interpretação dos fenómenos sociais em estudo por parte dos próprios atores que neles intervêm - objetivo e preocupação que está presente e perpassa em todo o nosso projeto de investigação, como explicitaremos mais à frente.

Nesta linha de pensamento, a relação entre investigador e investigado é, necessariamente, uma relação de grande proximidade na medida em que se impõe que aquele penetre no mundo pessoal do segundo de forma a conseguir compreender e interpretar as suas intenções, motivações, crenças, valores e significados (cf. Cunha, 2007). Olhando, em particular, para o nosso estudo, importa sublinhar que a investigadora penetrou no contexto natural em que os fenómenos em estudo ocorrem, estando presente em todas as aulas de Inglês da turma em questão.

A investigação assim desenvolvida centra-se, portanto, na descrição daquilo que é único e particular, não procurando, por isso, quaisquer generalizações (cf. Amado, 2009; Cunha, 2007). Com efeito, procuramos, no nosso estudo, compreender o contributo que a abordagem didática baseada na diversidade da língua inglesa que implementámos no âmbito do nosso projeto pode ter ao nível do desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural do grupo de alunos que participou no estudo, não tendo quaisquer pretensões de generalizar esse contributo ou essa

abordagem a outros grupos de indivíduos. Podemos, sim, a partir deste estudo, enunciar algumas sugestões de estratégias pedagógico-didáticas baseadas na exploração da diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa que podem ser implementadas noutros grupos de aprendentes desta língua, com os mesmos resultados ao nível do desenvolvimento daquelas competências ou não, mas esse não será o objetivo central.

1.2.2 *Investigação de cariz qualitativo*

O nosso estudo adota, de forma privilegiada, uma metodologia de cariz qualitativo na medida em que esta traduz “uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem” (Vilelas, 2009, p. 105). Também Guest, Namey e Mitchell (2013) sublinham que “[t]he qualitative research methods (...) are often employed to answer the *whys* and *hows* of human behavior, opinion, and experience – information that is difficult to obtain through more quantitatively-oriented methods of data collection” (p. 1).

Vários autores destacam, como características comuns às pesquisas qualitativas: i) a importância atribuída ao ambiente natural, ao contexto; ii) a ênfase nos processos de interpretação e descrição dos fenómenos em estudo; iii) a utilização de métodos indutivos; iv) o enfoque no significado, no “como” e no “por que”; e v) a subjetividade (cf. Bogdan & Biklen, 1994; Rios, 2021; Smith & Sparkes, 2020). Acrescente-se que *Compreender* é um objetivo (e ação) central das investigações de cariz qualitativo, como também o são *Identificar* e *Explorar*, *Descrever* e *Explicar* (Guest, Namey & Mitchell, 2013; Minayo & Costa, 2019).

Face ao exposto, e particularizando, ao pretender conhecer e compreender as perspetivas e as experiências dos alunos participantes no projeto relativamente ao contacto com a diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa e ao desenvolvimento das suas competências plurilingue e intercultural, o nosso estudo apresenta muitos dos traços característicos da investigação qualitativa. Com efeito, para além do destaque dado à compreensão, i) a fonte direta dos dados é o ambiente natural em que os fenómenos ocorrem e cabe ao investigador deslocar-se a esse ambiente para os recolher; ii) os dados recolhidos, assim como todo o desenho da investigação de uma maneira geral, caracterizam-se pela sua índole fortemente descritiva; iii) a análise dos dados é efetuada, como demonstraremos mais à frente, de forma tendencialmente indutiva; e iv) a investigadora interessou-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado

que os sujeitos atribuem à abordagem didática desenvolvida no âmbito do projeto, no sentido de uma educação em línguas mais aberta ao Outro, e as possibilidades de desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos alunos que esta abordagem apresenta. O significado tem, pois, uma importância central neste tipo de investigação e o processo é valorizado em detrimento dos resultados ou produtos.

Neste contexto, é igualmente importante que a investigação assente numa visão holística do fenómeno ou problema a investigar, sem o isolar do seu contexto natural, como também procurámos garantir no nosso estudo, recorrendo a um desenho metodológico que tende a privilegiar a flexibilidade, o pluralismo e a diversificação de métodos, técnicas, instrumentos e procedimentos – como poderemos verificar nas secções seguintes deste capítulo. Esta é, aliás, uma outra característica da perspectiva qualitativa: “o não admitir uma única mas várias vias metodológicas” (Coutinho, 2011, p. 17).

1.2.3 Posicionamento metodológico: o estudo de caso

Olhando para o nosso projeto de investigação, verificamos que o desenho metodológico do estudo o caracteriza como sendo um *estudo de caso*.

O estudo de caso

Perante a diversidade de definições atribuídas ao conceito de estudo de caso (cf. Bassey, 1999), adotamos, no nosso estudo, a perspectiva de Stake (2000), segundo a qual:

[c]ase study is not a methodological choice but a choice of what is going to be studied. [...]

A case may be simple or complex. It may be a child, or a classroom of children, or an incident such as a mobilization of professionals to study a childhood condition. [...] The time we may spend concentrating our inquiry on the one may be long or short, but, while we so concentrate, we are engaged in case study (pp. 435/436).

Este tipo de estudo, ao qual tem sido reconhecida uma popularidade crescente na investigação em Ciências Sociais e Humanas (cf. Yin, 1994), possibilita, de facto, um olhar intensivo e em profundidade sobre uma entidade bem definida, o “caso”, no seu contexto natural (cf. Cohen &

Manion, 1994; Coutinho, 2011; Denscombe, 1998; Yin, 1994). Este olhar é, por sua vez, orientado por uma perspectiva holística, isto é, analisa-se o caso em detalhe reconhecendo e valorizando, ao mesmo tempo, a sua complexidade (o seu todo) e a sua singularidade (cf. Amado, 2009; Gomez, Flores & Jimenez, 1996; Punch, 1998; Yin, 1994).

Esta é, aliás, a finalidade principal de um estudo de caso: compreender o que é único, singular, no “caso” (cf. Guest, Namey & Mitchell, 2013). Nas palavras de Amado (2017),

[n]os estudos de caso de investigação, a intenção do investigador vai para além do conhecimento desse valor intrínseco do caso, visando concetualizar, comparar, construir hipóteses ou mesmo teorizar; contudo, o ponto de partida desses processos é a compreensão das particularidades do caso ou dos casos em estudo (p. 126).

A investigação por meio de estudo de caso possibilita, assim, a descrição pormenorizada, e em profundidade, do “fenómeno” em estudo, permitindo ao investigador “demonstrate how a phenomenon occurs as opposed to documenting that it does or does not” (Tetnowski, 2015, p. 40). Pretende-se, portanto, encontrar respostas para as questões *como* e *por que*, dando ênfase ao contexto em que o mesmo ocorre, para o compreender (cf. Rios, 2021; Yin, 2013).

Face ao exposto, a escolha deste método pareceu-nos a mais adequada, considerando as características do nosso estudo e os objetivos de investigação que havíamos delineado inicialmente. Com efeito, pretendemos, na nossa investigação, compreender o contributo de uma abordagem didática que, privilegiando a sensibilização para e a exploração da diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa, se possa constituir como ponto de partida para o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural de um determinado grupo de alunos, inserido num determinado contexto.

A seleção do caso é, na verdade, um dos passos fundamentais no desenho e estruturação de um estudo de caso. Na situação particular da nossa investigação, seleccionámos uma turma do 9.º ano de escolaridade, de uma escola do concelho de Aveiro, junto da qual implementámos o plano de intervenção didática.

O primeiro critério, e talvez o mais determinante, que orientou este processo de seleção foi o facto de o grupo de participantes ter que ser, preferencialmente, uma turma do 9.º ano de escolaridade. A opção pelo 9.º ano está relacionada com a nossa intenção de conhecer aquilo que os alunos, nesta fase importante da sua vida académica – à data da conceção e desenho do nosso projeto de investigação, o ano de *terminus* da escolaridade obrigatória em Portugal era ainda o

9.º ano¹³ -, sentiam e pensavam acerca das línguas e culturas de uma maneira geral e, em particular, da língua inglesa e do seu ensino e aprendizagem. Complementarmente, interessávamos, também, compreender a forma como o ensino desta língua contemplava, ou não, a exploração da temática da diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa, e em que moldes, tal como já estava previsto nas orientações curriculares de outros níveis de ensino, nomeadamente o ensino secundário. Para o efeito, procedemos a uma análise de alguns documentos reguladores do ensino do inglês no 9.º ano de escolaridade, da qual daremos conta mais à frente neste capítulo, aquando da apresentação e caracterização do contexto de intervenção.

Para além disso, considerando que, neste momento do seu percurso escolar, os alunos já contactaram com pelo menos duas ou três línguas diferentes (Andrade *et al.*, 2003) e já tiveram, no mínimo, três anos de aprendizagem de inglês, pretendíamos, igualmente, conhecer as suas representações, os seus perfis linguístico-comunicativos e os seus projetos linguísticos para o futuro, numa perspetiva de sensibilização para uma educação plurilingue e intercultural.

No que se refere à escolha do concelho de Aveiro, este representa o local em que nos situamos e trabalhamos, pelo que a conveniência, a vários níveis, da proximidade geográfica foi o único critério que orientou a nossa escolha.

Por último, a escola e, particularmente, a turma que viria a participar no nosso estudo empírico, foram selecionadas de forma intencional e por conveniência. Com efeito, entrámos em contacto com uma das docentes de Inglês que, nos anos anteriores à realização deste estudo, tinha participado em alguns dos projetos, workshops e outras iniciativas promovidas pela equipa LALE¹⁴, da qual faz parte a investigadora, por considerarmos que, estando sensibilizada e preocupando-se, também ela, com a questão do ensino e aprendizagem de línguas numa perspetiva mais plural e tolerante, poderia estar interessada em cooperar connosco na conceção e implementação do nosso plano de intervenção didática numa das suas turmas, o que, de facto, se confirmou. A escolha da turma propriamente dita ficou ao critério da docente, que a determinou com base no seu aproveitamento escolar, na motivação e no comportamento global dos alunos.

Olhando novamente para o nosso estudo, e recordando que o seu principal objetivo de investigação é *compreender o contributo de uma abordagem didática baseada na diversidade*

¹³ O Decreto-Lei nº 176/2012, de 2 de agosto, estabeleceu, na sequência da Lei nº 85/2009, “o alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos”.

¹⁴ LALE – *Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras* - estrutura de investigação, formação e intervenção do CIDTFF (Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores), sediado no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

intralinguística e cultural da língua inglesa para o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos alunos, consideramos que o mesmo pode ser definido como um *estudo de caso interpretativo* – uma vez que, assentando na descrição, visa “desenvolver categorias conceptuais ou ilustrar, suportar ou desafiar hipóteses ou teorias estabelecidas” (Amado, 2017, p. 133) – e *instrumental* (Stake, 2000), ao procurar conhecer um determinado fenómeno em pormenor ao invés de estudar/analisar um indivíduo ou grupo de indivíduos em particular (Cropley, 2019, p. 85). Com efeito, procuramos, no nosso estudo, promover a reflexão sobre as referidas temáticas e construir/consolidar conhecimento sobre as mesmas a partir da análise e descrição de um caso em particular. O objeto de estudo não é, portanto, o caso em si.

Apesar de se assumir, inequivocamente, como um estudo de caso, o nosso estudo apresenta, também, algumas características da metodologia de *investigação-ação*, particularmente pela forma como o respetivo plano de intervenção didática foi desenhado e implementado.

Investigação-ação

Stenhouse (1985), ao identificar diferentes tipos de estudo de caso, considerou a existência, precisamente, do estudo de caso com investigação-ação (*action research case study*), que procura “contributing to the development of the case or cases under study by feedback of information which can guide revision and refinement of the action” (cit. in Bassey, 1999, p. 28).

Esta ideia de ‘rever’ e ‘melhorar’ a ação’, de intervir, é, de facto, uma ideia basilar no entendimento do método da investigação-ação. Definida por Elliott (1991) como “the study of a social situation with a view to improving the quality of action within it” (p. 69), a investigação-ação caracteriza-se por ser *situacional*, porque visa o diagnóstico e a solução de um problema encontrado num contexto social específico, *interventiva*, porque não se limita a descrever um problema mas a intervir (a ação está sempre ligada à mudança, pelo que é sempre uma ação deliberada), *participativa*, porque todos os intervenientes são coexecutores na pesquisa desenvolvida (e não só o investigador), e *autoavaliativa*, uma vez que as modificações são continuamente avaliadas de modo a produzir conhecimentos novos e a alterar a prática (Coutinho, 2011, p. 315).

Para além disso, a investigação-ação é também marcada por uma constante interligação entre teoria e prática, ação e reflexão, num processo cíclico ou em espiral que conduz a um aperfeiçoamento contínuo da interpretação que é feita a partir dos dados recolhidos. Existe, pois, uma relação dialética entre estes “momentos-chave” que, embora não se confundam, se

alimentam mutuamente: “a investigação sobre um determinado problema diagnosticado em contexto social”; “a intervenção ou acção para resolver o problema e transformar a situação anterior”; “de novo a reflexão para produzir conhecimento acerca dessa mesma transformação” (Amado, 2009, p. 169).

Face ao exposto, é comum considerar-se que o resultado da investigação-ação tem sempre um triplo objetivo: “produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os actores” (Simões, 1990, p. 43, cit. in Coutinho, 2011, p. 315). No que diz respeito ao contexto educativo em particular, as principais finalidades da investigação-ação estão relacionadas com i) a resolução de problemas diagnosticados em situações de ensino e aprendizagem específicas ou a melhoria de um determinado conjunto de circunstâncias; ii) a promoção de uma formação contínua (este método estimula os professores a refletirem e testarem novos métodos e estratégias de ensino e aprendizagem, melhorando as suas capacidades/competências de análise e o seu autoconhecimento); iii) a introdução de métodos inovadores de ensino e aprendizagem; e iv) a melhoria das relações entre professores e investigadores (Cohen & Manion, 1994; Elliott, 1991).

A colaboração entre os vários intervenientes é, de facto, uma característica essencial da metodologia de investigação-ação, e muitos são os autores que têm destacado a importância e conveniência da realização de projetos colaborativos envolvendo professores e investigadores (cf. Alarcão, 1992; Canha, 2001; Lieberman, 1992; Saraiva, 1995, 1996; Sequeira, 1994; Vieira, 1992).

Situando-nos no âmbito de uma didática praxeológica - que visa compreender e intervir, fazendo da sala de aula um laboratório, ou uma clínica, onde se “aprende a fazer fazendo” (Alarcão, 2020, p. 22) – podemos reconhecer, perante as características e finalidades apresentadas, que a nossa investigação apresenta alguns contornos de investigação-ação. Com efeito, através da promoção de uma abordagem didática baseada na diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa, procurámos compreender o significado e impacto da utilização de métodos de ensino e aprendizagem inovadores, potenciadores de uma educação plurilingue e intercultural. Não nos limitámos, portanto, a descrever um problema ou situação, mas procurámos, também, contribuir para a formação dos alunos participantes no estudo, por um lado, e para a enunciação de, e reflexão sobre, práticas pedagógico-didáticas mais plurais e integradoras da diversidade, por outro lado.

Para além disso, o plano de intervenção didática foi concebido e implementado através de fases sucessivas e estreitamente interligadas de *planificação* (das atividades), *ação* (dinamização das atividades junto dos alunos), *observação* (levada a cabo pela investigadora) e *reflexão*, após a

qual procedemos, não raras vezes, a um reajustamento, aperfeiçoamento ou mesmo modificação das atividades e estratégias previstas para a sessão seguinte.

Importa ainda referir, e para finalizar, que todos os participantes no nosso estudo (docente de Inglês e alunos da turma) foram coexecutores na investigação desenvolvida, tendo todos eles sido chamados a tomar decisões, partilhar ideias e sugestões e avaliar as atividades desenvolvidas em conjunto com a investigadora – aquilo que alguns autores designam por *investigação cooperativa* (cf. Tripp, 1989).

PARTE II: o estudo empírico

Apresentamos, nesta parte do capítulo, a Fase III de desenvolvimento do nosso projeto de investigação, a qual corresponde à conceção e implementação do plano de intervenção didática. Debruçar-nos-emos, assim, sobre os aspetos relacionados com: i) a constituição do contexto de intervenção, ii) a planificação e desenho do plano de intervenção didática, descrevendo o modo como o mesmo foi implementado e explorado em sala de aula, e iii) a construção e aplicação dos instrumentos e técnicas de recolha de dados, com particular destaque para a constituição do nosso *corpus* de análise.

2.1. O contexto de intervenção: do nível macro ao nível micro

A informação que apresentaremos de seguida, a propósito dos níveis macro e meso, pretende ser uma contextualização ao trabalho realizado junto da turma, no âmbito da implementação do nosso plano de intervenção didática.

2.1.1. *Nível macro: os documentos de política curricular – uma análise contextualizadora*

Num momento inicial, de preparação do plano de intervenção didática, considerámos que seria importante analisar alguns dos documentos oficiais que, à data (2010-2011), regulavam e orientavam o ensino do inglês no 9.º ano de escolaridade em Portugal, a fim de: i) descrever a forma como as competências plurilingue e intercultural são apresentadas e conceptualizadas nestes documentos; e ii) identificar o modo como a diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa é aí contemplada.

Pretendíamos, assim, e reconhecendo, desde logo, o papel nuclear que estes documentos – no caso do nosso trabalho, o *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais* (Ministério da Educação, 2001) e o *Programa e Organização Curricular do Inglês para o 3.º Ciclo [LE 1 e LE2]* (Ministério da Educação, 1997) - exercem ao nível do estabelecimento de princípios e práticas educativas, identificar (e compreender) que possibilidades são incluídas e ensaiadas nestes documentos para o desenvolvimento de uma educação plurilingue e intercultural e para a promoção de uma abordagem didática apoiada na diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa - os dois principais pilares conceptuais do nosso projeto de investigação.

No que diz respeito ao currículo, “conceito polissémico [e] carregado de ambiguidade” (Pacheco, 1996, p. 15), Idália Sá-Chaves (2003) apresenta uma definição que integra duas dimensões: uma dimensão instituída, que, sendo de âmbito nacional, diz respeito “às aprendizagens essenciais e socialmente reconhecidas como indispensáveis a todos os alunos” (Tomaz, 2007, p. 57); e uma dimensão instituinte, segundo a qual o currículo é entendido “enquanto prática e exercício da relação educativa, contingente, aberta e reflexiva para poder integrar a informação situacional no decurso da própria acção e, também, para adequar esta às circunstâncias nela emergentes” (Sá-Chaves, 2003, p. 149). Esta dimensão corresponde, portanto, à “concretização que cada escola e cada professor faz do plano de estudos” (Tomaz, 2007, p. 57), atendendo às características específicas dos contextos e dos alunos reais.

Importa referir que, na análise efetuada ao currículo no contexto do nosso projeto de investigação, tivemos, particularmente, em consideração a dimensão instituída deste conceito, ou seja, olhámos para o referido documento enquanto conjunto de aprendizagens básicas, essenciais a todos os cidadãos, e, por isso, de carácter formal e nacional, que é elaborado centralmente ao nível das estruturas político-administrativas.

Os programas disciplinares, por sua vez, são documentos de trabalho, mais ou menos abertos, “com especificações de objectivos a atingir e conteúdos a ensinar, assim como sugestões metodológicas a seguir no ensino e na avaliação.” (Alarcão, 2001, p. 57).

Ambos os documentos reguladores – o currículo e os programas disciplinares – desempenham um papel importante enquanto ferramentas de apoio e de orientação do trabalho e das práticas pedagógico-didáticas dos professores, uma vez que as suas funções ao nível do processo de ensino e aprendizagem são complementares. Efetivamente, o currículo é concebido como “um instrumento de mediação entre os programas e a organização dos processos de ensino-aprendizagem” (Ministério da Educação, 2001, p. 39). Quer isto dizer que, enquanto referência nacional, o currículo enquadra os programas disciplinares em vigor, onde as orientações e recomendações curriculares se organizam e distribuem em termos de disciplina, ano de escolaridade, tópicos/conteúdos a abordar e indicações metodológicas correspondentes, competências a desenvolver e tipos de experiências a promover (*ibidem*).

Justifica-se, desta forma, a pertinência investigativa de analisar estes documentos reguladores numa fase prévia à implementação do plano de intervenção didática. Contudo, essa pertinência não se esgota no reconhecimento da importância que estes documentos exercem ao nível da organização do pensamento e atuação dos professores em sala de aula, até porque falamos em orientações apenas. Os professores, enquanto “co-construtores e gestores de currículo” (Roldão,

1999), terão sempre a liberdade e a obrigação de adaptar estas orientações ao seu contexto de trabalho específico e às características, necessidades e interesses dos seus alunos em particular.

Por outro lado, percebemos que o programa, tal como o currículo, é uma construção social, que, como tal, é inevitavelmente indissociável da “mundividência política, sociológica, linguística e pedagógico-didática vigente à data da sua concepção” (Alarcão, 2001, p. 57). Neste sentido, considerando as características das sociedades atuais em que nos movemos e que contextualizam o nosso projeto de investigação, pareceu-nos também pertinente compreender o modo como estes documentos são desenhados e organizados de forma a responder aos desafios impostos por estas sociedades, em geral, e pelos sistemas educativos em particular.

Nesta linha de pensamento, e considerando, como referimos anteriormente, que um dos maiores desafios que as sociedades atuais e os sistemas educativos enfrentam é o de preservar e aprender a gerir e lidar com a diversidade linguística e cultural, no contexto de uma educação plurilingue e intercultural, importa compreender se os *curricula* estão a contribuir para a formação de cidadãos capazes de contactar, viver com e no seio desta diversidade (cf. Beacco *et al.*, 2010).

Os documentos analisados

Como referimos anteriormente, os documentos oficiais selecionados para análise foram o *Programa e Organização Curricular do Inglês para o 3.º Ciclo* [LE 1 e LE2] (Ministério da Educação, 1997) e o *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais* (Ministério da Educação, 2001).

O *Programa e Organização Curricular do Inglês* estabelece os principais objetivos e finalidades para o ensino e aprendizagem da língua inglesa nos três anos que constituem o 3.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal e apresenta o conjunto de conteúdos, capacidades, atitudes e valores a desenvolver durante este período de tempo. Note-se que, neste nível de escolaridade, à data do projeto, a língua inglesa surge como primeira língua estrangeira (LE1), quando a sua aprendizagem se inicia no 5º ano de escolaridade, ou segunda língua estrangeira (LE2), quando se inicia no 7º ano. Os respetivos programas disciplinares, que integrámos na nossa análise, foram concebidos de forma muito semelhante, destacando-se apenas algumas diferenças, ligeiras, na forma como alguns conteúdos são apresentados e formulados.

O *Currículo Nacional do Ensino Básico*, por sua vez, emerge como um documento de orientação e atualização dos programas disciplinares já existentes, elencando o conjunto de

competências que são consideradas essenciais no processo de ensino e aprendizagem na escolaridade obrigatória. Este conjunto integra competências gerais, a desenvolver de forma transversal, e competências que são específicas de cada disciplina ou área disciplinar. Importa esclarecer que, à data da redação deste texto, o *Currículo Nacional do Ensino Básico* já não se encontrava em vigor por revogação do Despacho nº 17169/2011 do Ministério da Educação e Ciência, mas era documento orientador aquando do plano de intervenção didática.

Os documentos em análise foram publicados em momentos diferentes do processo evolutivo do ensino e aprendizagem de línguas. Com efeito, tendo sido publicado no final dos anos 1990, o *Programa e Organização Curricular do Inglês* apresenta características que o aproximam da abordagem comunicativa (cf. Germain, 1993; Puren, 1988) amplamente adotada nessa época, a qual toma a competência comunicativa como conceito nuclear. Por sua vez, publicado em 2001, o *Currículo Nacional do Ensino Básico* reflete alguns dos princípios estabelecidos pelo Conselho da Europa a respeito da educação plurilingue e intercultural, de entre os quais se destacam os conceitos de plurilinguismo ou competência plurilingue. Como tal, e recordando que estes documentos são um construto social, um reflexo do contexto e do tempo em que foram elaborados, os elementos que colocaremos em evidência na sua análise dão conta, precisamente, das características específicas de que se revestem no que ao ensino e aprendizagem de línguas diz respeito.

A análise

Em primeiro lugar, recordemos os objetivos e questões orientadores da análise destes documentos, apresentados no quadro seguinte:

Objetivos	Questões
i) Descrever a forma como as competências plurilingue e intercultural são apresentadas e conceptualizadas nestes documentos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como é que as competências plurilingue e intercultural são conceptualizadas? 2. Quais são os objetivos propostos ao nível das competências plurilingue e intercultural? 3. Que abordagens didáticas e metodológicas são recomendadas para o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural?
ii) Identificar o modo como a diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa é	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como é que a diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa é conceptualizada?

contemplada nestes documentos.	2. Que abordagens didáticas e metodológicas a respeito da diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa são recomendadas?
--------------------------------	---

Quadro 3 – Objetivos e questões de análise dos documentos reguladores

Após uma primeira leitura generalizada da informação recolhida a partir dos documentos em análise, procedemos à organização e distribuição da mesma, tendo em consideração as suas características e significados em comum, nas categorias de análise previamente definidas com base no nosso conhecimento dos quadros teóricos que suportam este estudo. São elas: i) *Competências plurilingue e intercultural* e ii) *Diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa*.

▪ **Competências plurilingue e intercultural**

Quando iniciámos a organização dos dados nesta categoria de análise reconhecemos a necessidade de estabelecer subcategorias para tornar a análise mais ‘fina’, isto é, mais precisa e estruturada. Nesse sentido, e tomando em consideração o modelo de competência plurilingue proposto por Andrade et al. (2003), assim como o modelo de competência intercultural definido por Byram (1997), identificámos as dimensões que, sendo comuns aos diferentes modelos, parecem representar os elementos mais importantes que compõem estas competências.

No quadro do presente estudo, estas dimensões são, então, utilizadas como subcategorias, e podem ser descritas da seguinte forma:

- 1. Atitudes** – por exemplo: atitudes de respeito em relação ao Outro; interesse e curiosidade acerca de outras línguas e culturas; tolerância e abertura face às diferenças; aceitação; empatia, entre outros exemplos;
- 2. Conhecimento** – por exemplo: conhecimento sobre a sua própria língua, cultura e/ou país; conhecimento sobre a língua, a cultura e/ou o país do Outro; conhecimento sobre línguas e culturas em geral, entre outros exemplos;
- 3. Capacidades** – por exemplo: capacidade para interpretar e relacionar (pessoas/coisas/lugares...); capacidade para identificar semelhanças e diferenças

linguísticas e culturais; capacidade para reconhecer os seus próprios estereótipos e preconceitos; capacidade para perceber como outras pessoas pensam e agem; capacidade para usar diferentes operações de aprendizagem linguística; capacidade para lidar com a sua própria história e repertórios linguísticos e comunicativos, entre outros exemplos;

4. (Inter)Ação – disposição/vontade para se envolver com o Outro e (inter)agir positiva e eficientemente em situações de pluralidade linguística e cultural.

▪ **Diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa**

A informação destacada nos documentos reguladores a respeito da diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa foi organizada e processada de acordo com as secções que integram a estrutura do *Programa e Organização Curricular do Inglês*, que adotámos como subcategorias de análise:

1. **Objetivos / Finalidades**
2. **Competências**
3. **Estratégias**
4. **Conteúdos**

Após a organização dos dados nas respetivas categorias e subcategorias de análise, seguiu-se a análise descritiva e inferencial dos mesmos. Antes de apresentarmos e discutirmos os resultados desta análise, importa referir que, no caso do *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*, focámos a nossa atenção nas secções introdutórias e na secção *Línguas Estrangeiras* deste documento, sendo que, nesta última, considerámos apenas os elementos apresentados para o 3.º Ciclo do Ensino Básico, o contexto de implementação do nosso plano didático. De forma análoga, também no *Programa e Organização Curricular do Inglês*, o nosso olhar recaiu sobre os elementos relacionados com o 9.º ano de escolaridade apenas.

No que diz respeito às possibilidades de desenvolvimento das **competências plurilingue e intercultural** dos alunos, e olhando para o *Currículo Nacional do Ensino Básico* em primeiro lugar, encontramos, logo nas páginas introdutórias deste documento, alguns dos princípios e valores que guiaram a sua conceção e que parecem ser condições essenciais para a criação de um contexto favorável à promoção das referidas competências, ainda que esta associação não seja apresentada de forma explícita. São exemplos disso:

O estudo empírico: enquadramento e desenho metodológicos

- “A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social”;
- “A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica”;
- “O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções”;
- “A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural” (Ministério da Educação, 2001, p. 15).

A referência direta e explícita à competência plurilingue (e pluricultural) surge, na verdade, na secção dedicada às Línguas Estrangeiras, onde se reconhece que, face às necessidades e expectativas de uma sociedade pluricultural em permanente mudança, o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras tem que ser concebido com vista à promoção e construção desta competência (*idem*, p. 39), que é aí definida de acordo com a conceptualização proposta pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001b).

Complementarmente, identificámos outros elementos – tanto no *Currículo Nacional do Ensino Básico* como no *Programa e Organização Curricular do Inglês* - que, de uma forma mais ou menos direta, estão relacionados com as competências plurilingue e intercultural, em particular no que se refere às dimensões que as compõem. Apresentamos, em seguida, um quadro síntese que ilustra a organização destes elementos nas respetivas subcategorias de análise:

Competências plurilingue e intercultural	
Atitudes	<p>Currículo:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ “Tornar-se competente em línguas significa (...) desenvolver características individuais relacionadas com a personalidade de cada um, nomeadamente atitudes de receptividade/interacção em relação a outras formas de ser, de estar e de viver” (Ministério da Educação, 2001, p. 40)▪ Os alunos devem... “Participar de forma consciente na construção de uma competência plurilingue e pluricultural:<ul style="list-style-type: none">• adoptar uma atitude de abertura e tolerância face às línguas e culturas estrangeiras;• estabelecer relações de afinidade/contraste entre a língua materna e as línguas estrangeiras” (<i>idem</i>, p. 53) <hr/> <p>Programa:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ “Promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interacção social, como forma de incrementar o respeito pelo(s) outro(s), o sentido de entreaajuda e da cooperação, da solidariedade e da cidadania” (Ministério da Educação, 1997, p. 5 - LE1)▪ “Manifestar, pela partilha de informação, ideias e opiniões, atitudes positivas perante universos

O estudo empírico: enquadramento e desenho metodológicos

	<p>culturais e sociais diferenciados – o(s) colega(s), o professor, a(s) cultura(s) alvo” (<i>idem</i>, p. 10 – LE1)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Favorecer o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s)” (<i>idem</i>, p. 7 – LE1) ▪ “a análise contrastiva que [o aprendiz] faz da sua realidade e da dos povos de expressão inglesa permite-lhe um melhor entendimento de uma e outras, do que resulta por um lado uma atitude de tolerância e respeito pelas diferenças e por outro a relativização dos valores e dos significados da sua própria cultura” (<i>idem</i>, p. 62 – LE1)
Conhecimento	<p>Currículo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Tornar-se competente em línguas significa apropriar-se de um conjunto de conhecimentos que relevam da língua, enquanto saber organizado, e da cultura dos povos que a utilizam, enquanto expressão da sua identidade” (Ministério da Educação, 2001, p. 40)
Capacidades	<p>Currículo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Tornar-se competente em línguas (...) significa ser capaz de usar estratégica e eficazmente os recursos linguísticos disponíveis em situações de comunicação, assim como reflectir sobre o uso e o funcionamento da língua de modo a desenvolver estratégias metacognitivas que garantam um processo contínuo de aprendizagem – o saber fazer” (Ministério da Educação, 2001, p. 40) ▪ Os alunos devem... “Mobilizar, de forma integrada, competências de uso da língua materna e das línguas estrangeiras, no sentido da construção de uma competência plurilingue e pluricultural” (<i>idem</i>, p. 43) ▪ “Identificação/Reconhecimento de traços característicos da sociedade e da cultura das comunidades que usam a língua” ▪ “Estabelecimento de relações – afinidades/diferenças – entre a cultura de origem e a cultura estrangeira” (<i>idem</i>, p. 47) <hr/> <p>Programa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidade para demonstrar “empatia em relação a diferentes formas de estar e de viver” (Ministério da Educação, 1997, p. 50 – LE1) ▪ Capacidade para... “Compara[r] e contrasta[r] estereótipos e convenções sociais”; “Reconhece[r] padrões culturais próprios de universos diferenciados”; “Reconhece[r] a diversidade enquanto parâmetro essencial à interpretação de universos sócio-culturais” (<i>ibidem</i>)
(Inter)Ação	<p>Currículo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Interagir, oralmente e por escrito, em línguas estrangeiras, para alargar e consolidar relacionamentos com interlocutores/parceiros estrangeiros” ▪ “Usar a informação sobre culturas estrangeiras disponibilizada pelo meio envolvente e, particularmente, pelos media, com vista à realização de trocas interculturais” ▪ “Organizar actividades cooperativas de aprendizagem em situações de interacção entre diversas línguas

	<p>e culturas”</p> <ul style="list-style-type: none">▪ “Promover actividades de intercâmbio presencial ou virtual” <p>(Ministério da Educação, 2001, p. 20)</p>
--	---

Quadro 4 – Competências plurilingue e intercultural: evidências

Analisando o Quadro 4 de forma mais pormenorizada, verificamos que o *Currículo Nacional do Ensino Básico* reconhece e sublinha que a aquisição de competências em línguas pressupõe o desenvolvimento de atitudes de receptividade, abertura e tolerância em relação ao Outro e a “outras formas de ser, de estar e de viver” (Ministério da Educação, 2001, p. 40), bem como a outras línguas e culturas.

A promoção de atitudes positivas e do sentido de “entajuda e da cooperação, da solidariedade e da cidadania” são aspetos também reforçados no *Programa e Organização Curricular do Inglês*, onde são elencados como uma das principais finalidades do ensino e aprendizagem da língua inglesa no 3.º Ciclo (Ministério da Educação, 1997, pp. 5 e 10 – LE1). Para além disso, destaca-se a importância de incentivar o desenvolvimento da consciência, por parte do aluno, da sua identidade linguística e cultural através do contacto com o Outro.

Pode também ler-se, nas páginas iniciais do Programa, que a aprendizagem de uma língua “desenvolve a compreensão [do indivíduo] e o respeito por universos sócio-culturais diferenciados” (*idem*, p. 5 – LE1), o que remete para uma dimensão intercultural que se reconhece estar presente no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Nesse sentido, e recordando o que mencionámos anteriormente a respeito deste documento e do momento da história da Didática de Línguas em que o mesmo foi elaborado, podemos afirmar que a maioria dos elementos identificados aquando da sua leitura estão mais diretamente relacionados com uma *competência comunicativa em língua* do que com as competências plurilingue e intercultural, tal como as entendemos no contexto do nosso projeto de investigação (cf. Capítulo 1).

Esta *competência comunicativa em língua* é definida no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001b) – documento publicado alguns anos após o *Programa e Organização Curricular do Inglês* em análise e que, por isso mesmo, parece ilustrar ainda o pensamento da década de 1990 – como sendo constituída por três componentes diferentes:

- i) competência linguística – inclui “os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema” (p. 34);
- ii) competências sociolinguísticas – referem-se “às condições socioculturais do uso da língua”, tais como regras de boa educação, convenções sociais, normas que regem as relações entre indivíduos, expressões de sabedoria popular, registos diferentes, entre outros aspetos (*idem*, pp. 35, 169);
- iii) competências pragmáticas – correspondem ao “uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas, actos de fala)” (*idem*, p. 35).

Por sua vez, a dimensão cultural é contemplada neste documento e, na mesma linha de pensamento, também no *Programa e Organização Curricular do Inglês*, em termos de “conhecimento sociocultural” – isto é, o conhecimento sobre a sociedade e a cultura da(s) comunidade(s) onde a língua é falada (Conselho da Europa, 2001b, p. 148) -, “consciência intercultural”, entendida como a consciência e a compreensão das semelhanças e diferenças existentes entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” (*idem*, p. 150), e ainda “capacidades interculturais”, de entre as quais se destacam “a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira” e “a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira” (*idem*, p. 151).

Retomando a leitura e interpretação do Quadro 4, reconhece-se, no *Currículo Nacional do Ensino Básico*, relativamente à dimensão *Conhecimento*, a importância de adquirir, durante o processo de aprendizagem de uma língua, conhecimentos diversificados não só sobre a língua em questão e o seu funcionamento, mas também sobre a cultura das pessoas que a usam, reforçando a ideia de que “language can not be dissociated from culture” (Araújo, 2010, pp. 37/38).

Para além de atitudes positivas e do conhecimento sobre as línguas e culturas, é essencial que o indivíduo manifeste disposição/vontade para se envolver com o Outro e interagir com ele de forma consequente, aspetos que incluímos na dimensão *(Inter)Ação*. A este nível, verificamos que, no mesmo documento, se sublinha a importância desta interação, quer oralmente, quer por escrito, usando a informação sobre as línguas e as culturas estrangeiras para realizar trocas interculturais, sejam estas presenciais ou virtuais (Ministério da Educação, 2001, p. 20). Sublinha-

se, também, a importância da aprendizagem em ambientes de contacto entre diferentes línguas e culturas.

Por último, no que diz respeito às *Capacidades*, verificamos que ambos os documentos em análise destacam capacidades, de diferente ordem, que estão na base do desenvolvimento das referidas competências. Por exemplo, a capacidade para mobilizar o repertório linguístico-comunicativo em situações de interação com o Outro; capacidades metacognitivas e metalinguísticas, de reflexão sobre o funcionamento e o processo de aprendizagem de línguas em si mesmo; a capacidade para comparar/contrastar línguas ou culturas entre si, identificando afinidades e diferenças; a capacidade para reconhecer padrões culturais diferenciados e para questionar e/ou desconstruir eventuais estereótipos e/ou convenções sociais, entre outros.

Reconhece-se, assim, que é crucial usar o conhecimento, as experiências e as capacidades adquiridas em situações de aprendizagem anteriores e/ou em situações de contacto informal com outras línguas para a construção das competências plurilingue e intercultural.

No que se refere à categoria ***Diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa***, verificamos que as evidências se situam apenas no *Programa e Organização Curricular do Inglês para o 3.º Ciclo*. Efetivamente, não há qualquer indicação a este respeito no *Currículo Nacional do Ensino Básico*, certamente por se tratar de um documento que apresenta competências gerais e específicas a desenvolver ao longo da escolaridade obrigatória, e não propriamente conteúdos, abordagens e atividades concretas a explorar nas diferentes disciplinas – recomendações mais expectáveis ao nível dos programas disciplinares, como, aliás, sublinhámos anteriormente.

Nesse sentido, atentemos no Quadro 5:

Diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa	
Objetivos / Finalidades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Relacionar-se com a cultura anglo-americana, questionando padrões de comportamento diversificados no âmbito da área de experiência deste programa” (Ministério da Educação, 1997, p. 9 – LE1) ▪ “Identificar sinais da cultura anglo-americana (Grã-Bretanha e Estados Unidos) distinguindo e questionando padrões de comportamento diversificados” (<i>idem</i>, p. 95 – LE2)
Competências (Conhecimento; Capacidades; Atitudes)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Distingue diferenças entre o inglês britânico e o inglês americano quanto à pronúncia, ao vocabulário, à ortografia” ▪ “Identifica contributos de outras línguas para a evolução do inglês americano – Indian words, Spanish words, French words e Dutch words” (<i>idem</i>, p. 29 – LE1) – Etimologia das palavras

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Reconhece e distingue variações de pronúncia do mesmo fonema (BrE/AmE)” (<i>idem</i>, p. 30 – LE1) - Listening ▪ “Reconhece e distingue variações de pronúncia do mesmo fonema (BrE/AmE)” (<i>idem</i>, p. 35 – LE1) – Speaking ▪ “Distingue regularidades na língua inglesa: funcionamento do sistema; variações linguísticas” (<i>idem</i>, p. 40 – LE1) – Reading
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atividades de... <ul style="list-style-type: none"> • distinção e questionamento de padrões de comportamento associados à(s) cultura(s) anglo-americana; • comparação e contraste entre as variedades britânica e americana; • identificação de diferenças linguísticas entre as variedades britânica e americana; • contacto com falantes nativos; • participação em programas de intercâmbio.
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A língua inglesa: nomes, pronomes, artigos, adjetivos, advérbios, preposições, conectores, verbos, sintaxe, ortografia, pontuação, pronúncia, variedades do inglês, etimologia das palavras, entre outros.

Quadro 5 – Diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa: evidências

Os *Objetivos* definidos para o ensino e aprendizagem do inglês, de âmbito relacional e cultural, podem ser lidos como uma forma de reconhecimento da diversidade cultural desta língua, ou seja, da existência de mais do que uma cultura associada à língua inglesa e aos seus falantes, ao fazer referência ao estabelecimento de relações com a(s) cultura(s) da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos.

Na subcategoria *Competências*, na qual incluímos elementos relacionados com atitudes, capacidades e conhecimento, destaca-se a valorização que é dada ao conhecimento e capacidades dos alunos ao nível da etimologia da língua inglesa, embora não exista, neste documento, qualquer associação explícita entre este aspeto e o estudo do processo de evolução e expansão desta língua pelo mundo – processo este que está na base do entendimento e construção de conhecimento acerca da diversidade intralinguística e cultural do inglês.

Por outro lado, contempla-se a capacidade de os alunos reconhecerem e distinguirem variedades da língua inglesa entre si (sobretudo ao nível de variações em termos de pronúncia), ainda que se remeta para uma visão demasiado circunscrita e desatualizada da diversidade desta

língua, aqui conceptualizada em função de duas variedades apenas: *British English* e *American English*.

Na secção das *Estratégias* pedagógicas, as atividades propostas para a abordagem de certos tópicos assentam, precisamente, na comparação/contraste entre as variedades britânica e americana. A estas atividades acrescentam-se o contacto com falantes nativos, bem como a participação em programas de intercâmbio. Valoriza-se, desta forma, o contacto com o Outro e a capacidade de comunicação em língua inglesa, ainda que de um modo algo restritivo.

Por último, os *Conteúdos* que identificámos referem-se, quase exclusivamente, ao conhecimento linguístico do sistema da língua inglesa e respetivo funcionamento, exceção feita ao elemento “variedades do inglês”. A predominância de conteúdos de cariz linguístico reflete, como mencionámos anteriormente, a influência da abordagem comunicativa aquando da conceção e publicação do *Programa e Organização Curricular do Inglês*.

Considerando os aspetos que acabámos de enumerar, é possível verificar que este documento contempla oportunidades de trabalho em torno da diversidade da língua inglesa; no entanto, e como fomos sublinhando, esta diversidade é concebida exclusivamente em termos da(s) cultura(s) anglo-americana, na linha da tradicional divisão dicotómica entre as variedades *British English* e *American English*. A perspetiva que adotamos no nosso projeto de investigação, contudo, é mais holística e generalizada, como já explicitámos.

Em jeito de síntese, e tendo por base a análise realizada, podemos considerar que ambos os documentos incluem e abrem oportunidades para o desenvolvimento de uma educação plurilingue e intercultural. Com efeito:

- o *Currículo Nacional do Ensino Básico* integra, no seu texto, vários elementos relacionados com a competência plurilingue e com a diversidade linguística e cultural de uma maneira geral. Tendo em consideração a lógica que levou à conceção deste documento, bem como os seus atributos e funções, este não inclui qualquer indicação específica acerca do processo de desenvolvimento da referida competência (objetivos, fases de desenvolvimento, estratégias...) ou, até, qualquer recomendação em termos de abordagens pedagógico-didáticas a adotar com vista a esse desenvolvimento. Acrescente-se, no entanto, que alguns dos elementos nele identificados sublinham a importância do contacto com outras línguas e culturas, da interação com interlocutores que são linguística e culturalmente diferentes, da aquisição de informação e conhecimento sobre outros povos e suas culturas, e do desenvolvimento de atitudes positivas em relação ao Outro.

- O *Programa e Organização Curricular do Inglês* (nas duas versões de Inglês LE1 e Inglês LE2), por sua vez, contempla algumas possibilidades de contacto com a diversidade, conceptualizado exclusivamente em função das realidades anglo-americanas, o que ilustra uma visão limitada não só do mundo de língua e expressão inglesa, mas também do mundo das línguas e culturas em geral. Para além disso, alguns dos elementos identificados evidenciam uma certa preocupação com a integração da dimensão intercultural no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, visível, por exemplo, no reconhecimento da importância do contacto com outras realidades linguístico-culturais, da promoção e desenvolvimento de atitudes positivas face ao Outro e sua cultura e do desenvolvimento da competência sociocultural dos alunos – ainda que, uma vez mais, estes elementos sejam direcionados às culturas e povos da Grã-Bretanha e Estados Unidos da América apenas.

À luz dos comentários e afirmações anteriores, pensamos que os professores podem encontrar em ambos os documentos o ponto de partida, o incentivo, para, progressivamente, integrarem, nas suas aulas de língua inglesa, atividades e estratégias que promovam o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos seus alunos. Todavia, importa lembrar, sublinhando, que, mesmo que estes documentos não incluíssem qualquer possibilidade ao nível das competências plurilingue e intercultural e/ou da diversidade da língua inglesa, ainda assim seria possível que os professores tomassem a iniciativa de promover este tipo de abordagem por si mesmos. De facto, apesar do currículo e do programa disciplinar desempenharem um papel importante na orientação e implementação de decisões políticas e administrativas ao nível dos sistemas de ensino (Sacristán, 1995), a verdade é que são sempre “documentos inertes” (Alarcão, 2001, p. 59), por muito bem concebidos que tenham sido. Como refere Alarcão (2001),

[c]ompete aos professores, devidamente formados (...), interpretar correctamente as intenções expressas no programa e animá-lo, vivificá-lo, pô-lo em acção, monitorando sistematicamente a sua realização e consagrando, ajustando ou, critica e responsabilmente, alertando para a sua desadequação (p. 59).

Não obstante, e lembrando as preocupações e recomendações que realçámos nos capítulos teóricos anteriores, em particular as emanadas do Conselho da Europa (Beacco *et al.*, 2010), há

uma necessidade premente de integrar, de forma mais explícita e estruturada, a educação plurilingue e intercultural nos *curricula* e programas disciplinares, fazendo dela finalidade central e explícita do ensino e aprendizagem da(s) língua(s) estrangeira(s), ou tomando a língua de escolarização como a base para o seu desenvolvimento.

Nesta linha de pensamento, acreditamos que uma abordagem como a que desenvolvemos neste projeto de investigação se constitui como o ponto de partida para o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos alunos. Por essa razão, e face à análise que acabámos de apresentar, a escolha pelo 9.º ano de escolaridade impôs-se-nos como a mais apropriada.

2.1.2. Nível meso: a escola e o seu projeto educativo

Como referimos anteriormente, o contexto em que nos inserimos e em que implementámos o plano de intervenção foi uma escola do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário do concelho de Aveiro. Trata-se de uma escola situada em meio urbano, numa zona densamente habitada por um estrato social médio e médio alto. À data da conceção deste plano de intervenção, a escola possuía cerca de 1000 alunos em regime diurno, cerca de 130 professores e outros profissionais não docentes e 40 trabalhadores não docentes (Projeto Educativo da Escola 2010-2013).

De entre os princípios orientadores da ação educativa nesta escola, destacamos aqueles que são tidos como valores fundamentais:

- a formação global do aluno;
- a igualdade de oportunidades na aquisição e na construção dos saberes científico, humanístico, artístico e tecnológico;
- a valorização do conhecimento e das competências transversais centradas nos quatro pilares fundamentais: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a estar e aprender a ser (UNESCO);
- a promoção das literacias;
- a educação integral com vista ao desenvolvimento pessoal e social;
- a educação para a cidadania, a saúde e a cultura;
- o espírito crítico, construtivo e criativo;

- a tolerância e o reconhecimento do direito à diferença, à plena integração, à saudável convivência e ao recíproco enriquecimento, quer no meio escolar, quer no meio social;
- a liberdade, responsabilidade e autonomia;
- a cooperação, solidariedade, entreajuda e participação activa e actuante;
- a percepção do mundo em mudança e dos desafios emergentes;
- a abertura à inovação pedagógica e organizacional;

(entre outros)

(ibidem)

De notar que muitos dos valores supra enunciados vão ao encontro dos princípios subjacentes aos quadros teóricos e conceptuais que enformam a nossa investigação, particularmente no que diz respeito aos fundamentos de uma educação plurilingue e intercultural.

2.1.3 *Nível micro: a turma e a docente de Inglês*

A turma

A turma participante no nosso estudo é, como já se mencionou, uma turma do 9.º ano de escolaridade constituída por 27 alunos: 12 rapazes e 15 raparigas. A média de idades dos alunos é de 14 anos.

A maioria dos alunos reside no concelho de Aveiro, exceto alguns que pertencem ao concelho de Ílhavo. Todos eles são de nacionalidade portuguesa, à exceção de um aluno, de origem russa.

São vários os casos de alunos que não residem com ambos os progenitores, na maior parte destes casos devido a separação ou divórcio; em dois casos, no entanto, a situação deve-se ao falecimento de um dos pais durante o ano letivo anterior. No que diz respeito às habilitações literárias dos encarregados de educação, estas variam entre o 4.º ano de escolaridade e o Doutoramento.

Relativamente ao percurso escolar dos alunos, importa referir que o Inglês, as Ciências Naturais e a História são apontadas como as disciplinas em que estes tiveram mais facilidade de aprendizagem no ano letivo anterior e, pelo contrário, a Matemática, o Francês, a Língua

Portuguesa e as Ciências Físico-Químicas como aquelas em que sentiram mais dificuldades. De acordo com a avaliação diagnóstica incluída no *Projeto Curricular de Turma 2011-2012* (Anexo A-3), no qual nos baseámos para elaborar esta caracterização geral da turma, este grupo de alunos revela, genericamente falando, interesse e motivação para a aprendizagem; dinamismo e criatividade; algum empenho na realização das atividades propostas e um nível satisfatório de conhecimentos e competências específicas na maior parte das disciplinas.

Trata-se de uma turma diversa não só em termos de capacidades e ritmos de aprendizagem, mas também no que se refere ao domínio das atitudes e comportamento, verificando-se a existência de grupos de alunos que, embora não concomitantemente:

- apresentam dificuldades na compreensão e acompanhamento das matérias;
- revelam dificuldades na expressão oral e escrita;
- revelam falta de empenho e estudo sistemáticos, apresentando grandes variações no trabalho realizado;
- têm dificuldade em organizar os materiais e/ou em cumprir com as tarefas solicitadas para casa;
- revelam dificuldades ao nível da atenção/concentração e desrespeito por algumas regras da sala de aula (participação ordenada, atenção às exposições e esclarecimentos do professor, transcrição de anotações do quadro, realização das tarefas, ...), produzindo intervenções inoportunas e desestabilizadoras.

Esta informação, facultada pela docente de Inglês (e Diretora de Turma) da turma no início do ano letivo de 2011-2012, quando iniciámos a conceção do plano de intervenção didática, foi complementada, mais tarde, com alguns dados referentes à caracterização dos alunos do ponto de vista linguístico-comunicativo, isto é, referentes à relação que os alunos têm com as línguas, aprendidas e/ou contactadas ao longo da vida em diferentes contextos, e aos seus projetos linguísticos para o futuro. Estes dados foram recolhidos através do preenchimento, por parte dos alunos, de um questionário sob a forma de biografia linguística, como explicitaremos em seguida.

As biografias linguísticas dos alunos

No âmbito do Módulo 2 do plano de intervenção didática – que explicitaremos mais à frente neste capítulo – solicitou-se aos alunos que procedessem ao preenchimento, individualmente e por escrito, de um questionário concebido sob a forma de biografia linguística¹⁵, a partir de um dos modelos de biografia linguística propostos pelo Conselho da Europa (cf. Council of Europe, 2007).

Este formato pareceu-nos o mais adequado, tendo em consideração não só os quadros teóricos que enformam o nosso estudo, mas também, e particularmente, os objetivos de investigação que o nortearam. O documento utilizado no âmbito do nosso plano de intervenção didática (Anexo B2.5.) é constituído pelas seguintes secções:

- i) *My language background* (questões de resposta aberta) - os alunos identificam a nacionalidade (a sua e a dos seus pais), o local de nascimento e a língua materna (a sua e a dos seus pais). Indicam, também:
 - *Languages I can use and understand* (e respetivos contextos de aprendizagem)
 - *Languages I don't speak but understand* (e respetivos contextos de contacto)
 - *Languages I don't speak, don't understand but have heard of* (e respetivos contextos de contacto)
- ii) *My language learning style* (questão de resposta fechada) - os alunos indicam o seu estilo de aprendizagem;
- iii) *My linguistic projects* (questão de resposta aberta) – os alunos apontam as línguas que gostariam de aprender no futuro, justificando essa escolha.

Pretendíamos, com a realização das biografias linguísticas, e antes de iniciarmos a dinamização do plano de intervenção didática propriamente dito, cumprir dois tipos de objetivos: por um lado, objetivos de natureza didática, tais como: i) levar os alunos a relatar e a refletir sobre os seus percursos linguístico-comunicativos, a sua relação com as línguas e respetiva aprendizagem, o seu

¹⁵ Embora o questionário estivesse redigido em inglês, foi dada aos alunos a possibilidade de registarem as suas respostas em português, se assim o entendessem. Não queríamos que a barreira da língua condicionasse, de alguma forma, as respostas dos alunos, porque o que nos interessava era, essencialmente, o conteúdo das mesmas e não o código usado para o transmitir.

perfil enquanto aprendentes de línguas; e ii) levar os alunos a (auto)avaliar os seus conhecimentos e competências nas línguas aprendidas. Por outro lado, objetivos de índole investigativa, relacionados com o contributo desta atividade no contexto mais alargado do nosso projeto de investigação: i) conhecer o perfil linguístico-comunicativo dos alunos; ii) caracterizar a turma do ponto de vista linguístico-comunicativo; e iii) conhecer algumas das representações dos alunos em relação às línguas e à sua aprendizagem (Costa, Moreira & Pinho, 2014).

Apresentamos, em seguida, os resultados que obtivemos a partir das respostas dos alunos da turma (cf. Anexo C3.1.), os quais nos permitem caracterizá-los do ponto de vista linguístico-comunicativo.

a) Languages I can use and understand

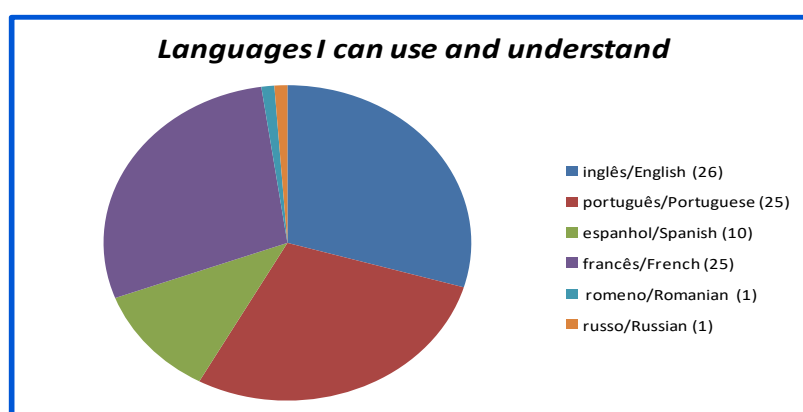


Figura 2 – Resultados “Languages I can use and understand”

Os alunos apontaram, como línguas que conhecem, e que são capazes de usar e compreender, as línguas que, até ao 9.º ano de escolaridade, foram aprendidas na escola, nomeadamente, o português (25 alunos), o inglês (26 alunos) e o francês (25 alunos). Para além disso, para a maior parte dos alunos, excetuando um (de nacionalidade russa), o português é também a sua língua materna.

A par destas línguas, dois alunos indicaram também o russo (enquanto a sua língua materna) e o romeno (enquanto a língua materna dos pais) como línguas que conseguem falar e compreender. E dez alunos mencionaram também o espanhol como uma língua que conseguem usar em algumas situações e que compreendem, apesar de não terem tido a oportunidade de a aprender em contexto formal de ensino (Costa, Moreira & Pinho, 2014).

b) Languages I don't speak but understand

No que diz respeito à secção “Languages I don't speak but understand”, os alunos apresentaram uma maior diversidade de respostas, como pode verificar-se na Figura 3. De notar, desde logo, a referência ao espanhol (18 alunos) como uma língua próxima que os alunos conseguem compreender, apesar de não ter sido formalmente aprendida. Segue-se, em número de ocorrências, a referência ao italiano (dez alunos) e, de forma mais dispersa, ao japonês, alemão, ucraniano e “brasileiro”¹⁶. Há ainda três alunos que apontaram o francês como uma língua que compreendem, mas não conseguem falar, apesar de terem iniciado a aprendizagem formal da mesma, na escola, há dois anos (no 7.º ano de escolaridade) (Costa, Moreira & Pinho, 2014).

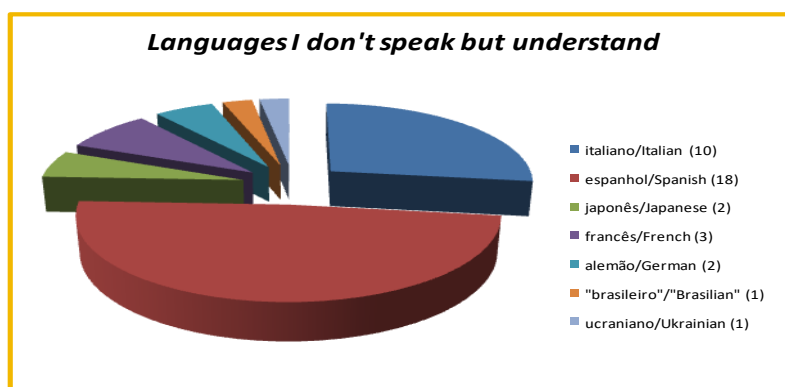


Figura 3 – Resultados “Languages I don't speak but understand”

c) Languages I don't speak, don't understand but have heard of

As respostas inseridas nesta secção são ainda mais diversificadas, o que parece sugerir o conhecimento, por parte dos alunos, da existência de várias línguas.

¹⁶ Designação usada pelos alunos para indicar a variante de português do Brasil, que optámos por manter.

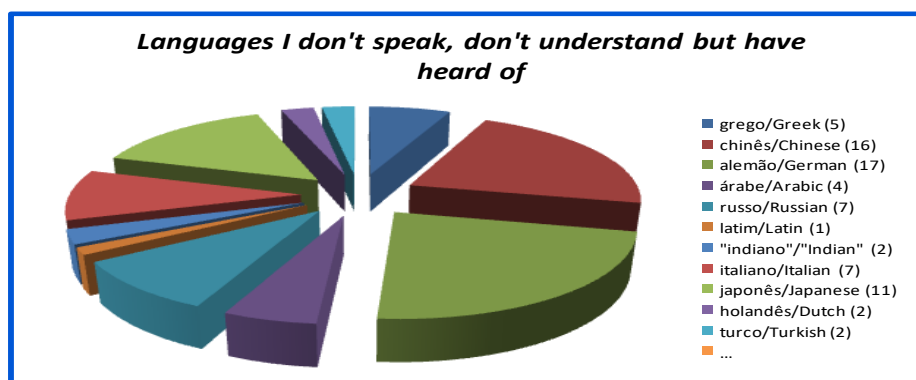


Figura 4 – Resultados “Languages I don’t speak, don’t understand but have heard of”

Efetivamente, questionados sobre as línguas de que já ouviram falar, mesmo não sabendo falá-las ou não as compreendendo, os alunos indicaram línguas como o alemão (17 alunos), o chinês (16 alunos), o japonês (11 alunos), o italiano (7 alunos), o russo (7 alunos), o grego (5 alunos), o árabe (4 alunos), o “holandês”¹⁷ (2 alunos), o turco (2 alunos), o “indiano”¹⁸ (2 alunos) e o latim (1 aluno).

O conhecimento dos alunos acerca da existência destas, e de outras línguas, decorre, segundo os próprios, do contacto com as mesmas i) na Internet, videojogos e computador; ii) no cinema e/ou na televisão; iii) na comunidade onde vivem (em particular no caso do chinês, do russo, por exemplo); iv) através de amigos e familiares que residem no estrangeiro; e v) em viagens realizadas a outros países, entre outros contextos identificados pelos alunos (Costa, Moreira & Pinho, 2014).

d) My linguistic projects

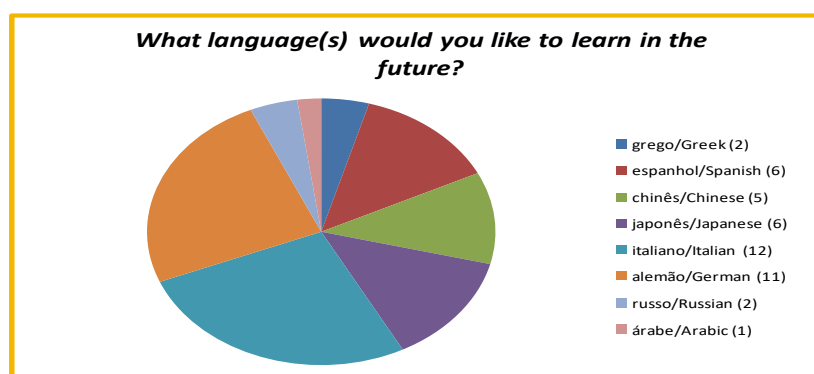


Figura 5 – Resultados “What language(s) would you like to learn in the future?”

¹⁷ Designação usada pelos alunos.

¹⁸ Designação usada pelos alunos.

No que diz respeito aos projetos linguísticos futuros dos alunos, isto é, às línguas que gostariam de aprender no futuro (Figura 5), 12 alunos destacaram o italiano e justificaram a escolha não só pelos atributos com que adjetivaram esta língua (“beautiful language”; “língua engraçada”; “latin language”; “É uma língua que está na moda e é muito charmosa”), mas também porque a associam ao país e ao povo italiano, sublinhando alguns dos seus traços característicos – por exemplo: “Because my favourite food is Italian”; “I like the accent of the Italians and it’s the language of pizza”; “Because I like Italy”).

Onze dos alunos indicaram o alemão como projeto linguístico futuro, fundamentalmente porque acreditam que esta língua lhes poderá ser útil no mercado de trabalho. O espanhol e o japonês também foram apontados (por 6 alunos cada): no caso do espanhol porque, embora possuindo já alguns conhecimentos da língua, os alunos revelaram curiosidade em saber mais e dominá-la melhor; no caso do japonês, o encanto pela língua está associado à prática de karaté e/ou ao *manga* e *anime* e manifestou-se, em alguns deles, a vontade de saber mais sobre esta língua, que descreveram como “awesome” (incrível) e “engraçada”.

Para além destas, também o chinês foi selecionado por cinco alunos, principalmente pela curiosidade que esta língua lhes desperta, considerando-a “the most strange in the world” (a mais estranha do mundo), “funny” (engraçada) e “difficult” (difícil). E, por último, o grego (2 alunos), o russo (2 alunos) e o árabe (1 aluno) (Costa, Moreira & Pinho, 2014).

Recordando os objetivos, particularmente os de natureza investigativa, que guiaram a realização da atividade de construção das biografias linguísticas, estes resultados permitiram-nos conhecer e caracterizar, numa fase inicial de contacto com a turma e de desenvolvimento do plano de intervenção didática, o perfil linguístico-comunicativo dos alunos. Como salientámos anteriormente, a grande maioria dos alunos revela possuir conhecimentos e competências fundamentalmente em três línguas: o português – língua materna de quase todos os participantes -, o inglês e o francês, línguas cuja aprendizagem se iniciou e decorria em ambiente escolar.

Deste perfil parece também fazer parte a consciência e conhecimento acerca de algumas outras línguas, ou, pelo menos, de diferentes designações de línguas – note-se que algumas das evidências a este respeito demonstraram algumas incorreções ou falta de rigor (por exemplo nas designações “brasileiro” e “indiano”, correspondentes a uma representação língua/nacionalidade/país) que procurámos trabalhar e desconstruir durante a implementação do plano de intervenção didática (como explicitaremos na análise e discussão dos dados, no Capítulo 4).

Para além disso, pudemos identificar, nas respostas dos alunos, algumas das suas representações e ideias pré-concebidas em relação às línguas e à aprendizagem das mesmas, nomeadamente: a ideia de que o conhecimento ou domínio de uma língua está associado à aprendizagem formal, em ambiente escolar da mesma – ao identificarem, na secção “Languages I can use and understand”, maioritariamente, as línguas aprendidas até então na escola; as associações, algo estereotipadas, entre línguas e culturas, ou entre línguas e respetivos falantes – como, por exemplo, quando explicaram o seu interesse pela língua italiana.

Complementarmente, algumas das respostas deixaram antever o interesse, curiosidade e abertura, por parte de alguns alunos, em aprender novas línguas, o que, a juntar aos elementos anteriores – os conhecimentos linguísticos que os alunos parecem possuir e algumas das suas representações - nos ajudou na planificação e operacionalização das atividades de outros módulos do plano de intervenção.

Importa sublinhar, também, que a própria tarefa de levar os alunos a relatar e a refletir sobre os seus percursos e experiências linguístico-comunicativas funcionou como preparação ou sensibilização dos mesmos para a participação no nosso estudo, bem como para as temáticas em que este se baseia.

A Docente de Inglês

A docente que participou no nosso estudo é licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, variante Estudos Ingleses e Alemães, pela Universidade do Porto, e possui uma ampla experiência profissional de ensino, contando, à data de implementação deste projeto, 20 anos de serviço. Durante este período, lecionou diferentes níveis de ensino, desde o 7º ao 12º ano de escolaridade, embora, nos últimos anos, tenha sido mais frequente o exercício da profissão em turmas do Ensino Básico (3.º Ciclo) do que do Ensino Secundário; de forma análoga, esta professora tem-se dedicado fundamentalmente ao ensino do inglês, não lecionando alemão há vários anos.

Quando iniciámos esta colaboração, a docente pertencia ao quadro da Escola há 13 anos e, aqui, tinha desempenhado, para além das funções de ensino, o cargo de Diretora de Turma e participado em vários projetos, integrando-se, desta forma, na dinâmica interventiva que, nas palavras da própria docente, caracterizava esta escola. Para além destes projetos escolares, a docente participou igualmente em projetos de investigação, levados a cabo noutros contextos, relacionados com o ensino e aprendizagem de línguas. É o caso, por exemplo, do projeto *Línguas*

e Educação – construir e partilhar a formação¹⁹, desenvolvido na Universidade de Aveiro, que assentava em dois grandes pilares temáticos: o trabalho colaborativo e a educação em línguas. Como a própria docente mencionou na entrevista que realizámos, a participação neste projeto constituiu-se como um despertar para as questões do plurilinguismo e para a necessidade de pensar o ensino e aprendizagem das línguas, e de cada língua em particular, nessa perspetiva.

Um dos primeiros contactos que estabelecemos com esta docente, antes da conceção e implementação do plano de intervenção didática, consistiu na realização de uma entrevista individual à mesma (*Guião* - Anexo A-1) – explicaremos melhor este instrumento de recolha de dados e o processo de construção do mesmo no ponto 2.3.1. deste capítulo. Movia-nos a intenção de contextualizar o seu percurso académico e profissional, acima descrito, bem como:

- i) compreender as relações que a professora estabelece com as línguas e as culturas;
- ii) conhecer as representações e o pensamento da professora sobre, por um lado, as línguas e culturas e o seu ensino e aprendizagem de uma maneira geral, e, por outro lado, a língua inglesa, a sua diversidade e o seu ensino e aprendizagem;
- iii) conhecer a perspetiva da professora acerca das suas práticas de ensino;
- iv) conhecer as motivações e expectativas da professora relativamente à sua participação no nosso projeto de investigação.

A análise das respostas dadas pela professora (*Transcrição* – Anexo A-2) permitiu-nos recolher a informação que apresentamos no quadro que se segue:

Objetivos da Entrevista	Perspetiva da professora	Evidências
i) Compreender as relações que a professora estabelece com as línguas e as culturas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grande interesse e atração pelas línguas em geral ▪ Atração pelas línguas da sua escolarização (inglês, alemão & francês) / pela aprendizagem de línguas ▪ Alguma vontade em aprender outras línguas (projetos linguísticos futuros), 	<p>“Gosto das línguas por natureza” (P – 26)</p> <p>“Acho que tenho uma tendência natural para a aprendizagem de línguas.” (P – 28)</p> <p>“eu tenho uma grande atração pelo francês (...) gosto muito da sonoridade da língua / acho que é rica em termos de estrutura e de vocabulário” (P – 76)</p> <p>“...acho que é transversal na nossa sociedade / na nossa cultura / as pessoas acham / e eu não sou exceção / o italiano uma língua muito atraente /</p>

¹⁹ Financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/CED/68813/2006; FCOMP-01-0124- FEDER-007106) entre 2007 e 2010. Coordenação: Ana Isabel Andrade (Universidade de Aveiro). <http://linguaseeducacao.web.ua.pt/inicial.html>

O estudo empírico: enquadramento e desenho metodológicos

	<p>embora reconheça dificuldades em iniciar a aprendizagem de uma língua nova na fase de vida em que se encontra</p>	<p>muito musical / e portanto poderia ser” (P – 104)</p> <p>“...eu tenho assim um certo fascínio por outras línguas (...) o grego / ou o russo / ou o chinês / o mandarim (...) só a diferença / faz com que eu fique muito curiosa e me sinta muito ignorante por não saber nada desses alfabetos” (P – 104)</p> <p>“Tenho mais vontade de saber mais duma e ser melhor numa / neste caso duas ou até três porque tenho alguns conhecimentos de francês do que iniciar de raiz outras línguas porque não tenho nenhum objetivo funcional para elas” (P – 106)</p>
<p>ii) Conhecer as representações e o pensamento da professora sobre:</p>	<p>a) as línguas e culturas e o seu ensino e aprendizagem de uma maneira geral</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ a imagem negativa que os alunos têm acerca da língua alemã ▪ a sensação de “desconforto” em relação ao espanhol ▪ o reconhecimento da importância de dominar mais do que uma língua nos dias de hoje ▪ o reconhecimento de que há línguas mais importantes do que outras ▪ o desenvolvimento da capacidade de comunicação dos alunos enquanto principal finalidade do ensino de línguas 	<p>“...a dificuldade que os alunos veem na língua mesmo sem a conhecer (...) É uma ideia pré-concebida que mesmo / nos ciclos de pessoas mais informadas nomeadamente os professores continua a prevalecer...” (P – 112; 114)</p> <p>“Embora eu me esforce por fazer uma auto-análise e dizer não há razão para isso / não sei porquê / combata precisamente esse estereótipo que diz que nós somos naturalmente inimigos dos Espanhóis / não sei porquê / sinto-me desconfortável quando tento utilizar a língua...” (P – 80)</p> <p>“Eu acho que sim / (...) Não sei é muito bem / como é que isso se conjuga nos currícula dos alunos (...) é claro que me confunde numa época de diversidade nós termos só o inglês na escola primária não é?” (P – 120)</p> <p>“Sim / nitidamente / portanto o inglês continua a ter o seu estatuto / é a língua / das relações internacionais / é a língua do... “Quem sabe inglês vai a todo o lado” // é essa a ideia que perpassa” (P – 136)</p> <p>“...e portanto o inglês tem esse estatuto / neste momento não há dúvida e depois há pessoas que estão a pensar que se calhar é melhor aprender chinês porque a China vai assumir um papel preponderante na economia mundial e portanto convém aprender chinês...” (P – 136)</p> <p>“...elementar e o nosso grande objetivo é que os alunos saibam falar / saibam escrever / saibam interagir na língua estrangeira que nós / lecionamos...” (P – 154)</p> <p>“Uma questão é valorizar o plurilinguismo / outra questão é saber o que é que / em termos de perfil de aluno / como é que isto se articula // É muito bonito o plurilinguismo / valorizar todas as línguas / toda a</p>

O estudo empírico: enquadramento e desenho metodológicos

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ o reconhecimento da mais-valia do plurilinguismo, embora revelando dúvidas sobre a forma como o mesmo se operacionaliza em termos de ensino de línguas ▪ a definição de <i>competência plurilingue</i> ▪ a definição de <i>competência intercultural</i> 	<p>diversidade / mas depois em termos de proficiência no inglês especificamente / ou no alemão ou no francês / será que nós queremos que os alunos / sejam assim tão capazes nas várias línguas e não sejam o mais proficientes possível numa? não sei responder e são questões que me preocupam a mim individualmente!” (P – 58)</p> <p>“...eu penso que é / a capacidade que cada falante de línguas tem de interagir / (...) de se posicionar como conhecedor de várias línguas ao mesmo tempo / em níveis que podem ser diferentes // (...) é este estender tentáculos por várias línguas e poder às vezes saltar de uma para a outra na tentativa de chegar à compreensão com o Outro //” (P – 178)</p> <p>“...é essa preocupação também em conhecer algo da cultura do Outro / em saber que determinados gestos / determinadas formas de nos relacionarmos são aceitáveis numa cultura e poderão não ser na outra //” (P – 180)</p>
	<p>b) a língua inglesa, a sua diversidade e o seu ensino e aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ o reconhecimento do papel dominante da língua inglesa no mundo ▪ o entendimento acerca da diversidade linguística e cultural do inglês – no caso do 9.º ano de escolaridade, esta diversidade assenta sobretudo na dicotomia <i>British English – American English</i> 	<p>“...o inglês é a língua que toda a gente tem que falar / que deveria falar / que abre portas / que permite que os alunos estudem no estrangeiro / que permite que os alunos trabalhem / que as pessoas trabalhem no estrangeiro de uma forma mais / mais frequente / (...) é uma língua com poder / é uma língua que é quase obrigatória / (...) é como saber ler e escrever tem que se saber inglês...” (P – 190)</p> <p>“...um dos temas do 10º ano tem a ver com a diversidade linguística / e portanto os alunos / no manual que adotámos até têm alguns exemplos do inglês escrito por exemplo nas Caraíbas e noutras zonas / na Índia ou quê (...) Eu não sei é muitas características da língua inglesa em cada uma dessas variantes e são IMENSAS / (...) não é? Pronto nós sempre referimos algumas / o inglês americano / o inglês britânico / pois algumas diferenças / sempre fez parte das nossas práticas chamar a atenção dos alunos para isso...” (P – 222)</p> <p>“...portanto / no básico / essa diferença entre o inglês britânico / a grafia por exemplo ou...principalmente a nível da ortografia / é muito recorrente porque os próprios alunos confrontados com a diferença se interrogam “Ó professora mas ‘colour’ leva -u ou não leva -u?” / e nós pronto / estamos constantemente a chamar a atenção para as diferenças e a aceitar as diferenças (...) Agora outras diversidades dentro do inglês no ensino básico não ocorrem com frequência / a menos que as pessoas tenham conhecimento / eu não / eu não tenho e portanto só mais no secundário quando aparece o tema é que foco//” (P – 224)</p> <p>“Importante? Acho importante os alunos não</p>

O estudo empírico: enquadramento e desenho metodológicos

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ o reconhecimento da importância de trabalhar a diversidade em sala de aula para sensibilizar os alunos para a diferença 	<p>sentirem por exemplo a nível da pronúncia / que o que é giro é o inglês americano / e ficam horrorizados quando nós insistimos nos textos por exemplo com o sotaque britânico / (...) basta só esta diferença para aquele trabalho que eu tento fazer com todos / de alertar para a validade de todas as variantes do inglês / a necessidade de respeitarmos os vários / as várias pronúncias / as várias diferenças mesmo na própria língua portuguesa / não é?" (P – 224)</p> <p>"...o respeito pela diferença / quer seja a diferença como / pela forma como se vestem / como se exprimem / como vivem / dentro da própria turma / quer seja outro tipo de diferenças a nível do país / a nível das formas de estar ditadas por culturas diferentes que agora estão no mesmo espaço..." (P – 268)</p>
<p>iii) conhecer a perspetiva da professora acerca das suas práticas de ensino</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ o reconhecimento das dificuldades em articular as recomendações ao nível de uma educação plurilingue e as suas práticas em sala de aula ▪ o reconhecimento do seu contributo na sensibilização dos alunos para as "pontes" existentes entre as línguas ▪ o reconhecimento de que a promoção das competências plurilingue e intercultural não tem integrado as suas práticas letivas 	<p>"...não sei muito bem conjugar estas tendências de plurilinguismo com a nossa prática na sala de aula / (...) Embora teoricamente eu saiba que a diversidade na aprendizagem das línguas ajuda à aprendizagem de cada uma delas/ Aflige-me um pouco saber como coordenar isto //" (P – 120)</p> <p>"...o nosso trabalho de professores / (...) e é aí que eu vejo o meu contributo / deve ser sempre no sentido de despertar os alunos para as ligações que há entre as línguas (...) parece-me importante / e valorizar sempre as aprendizagens que os alunos trazem / os contributos que eles trazem das suas línguas (...) mas nem sempre há oportunidade (...) // Não há lugar a uma aprendizagem estruturada de / que depois dê para integrar outras línguas..." (P – 122)</p> <p>"A nossa função é despertá-los para o que poderá ser importante mas do ponto de vista de aprender para abrir horizontes / aprender porque lhes vai trazer outros conhecimentos da sua própria língua / do inglês..." (P – 130)</p> <p>"...não tenho desenvolvido nenhum trabalho / planeado no sentido de desenvolver essas / competências / o que eu tento sempre é valorizar algum aspeto que venha para a aula e que tenha a ver com o conhecimento de várias línguas ou fazer algumas pontes..." (P – 184)</p>
<p>iv) conhecer as motivações e expectativas da professora relativamente à sua participação no nosso projeto de</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ a motivação de poder ajudar os alunos a despertar para a diferença 	<p>"...foi / por um lado achar que tudo o que faça os alunos despertar para / a diferença e a necessidade de lidar com a diferença é benéfico e quanto mais cedo melhor // Quanto mais tarde se fala em determinados assuntos mais difícil é / a abertura àquilo / aos princípios que nós achamos que são</p>

O estudo empírico: enquadramento e desenho metodológicos

investigação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ a vontade de saber/aprender mais ▪ a previsão de dificuldades ao nível da planificação das atividades a desenvolver no âmbito do projeto de investigação 	<p>importantes para a sociedade / portanto há determinadas coisas que só se fala na escola e deveriam ser faladas...” (P – 278)</p> <p>“É nesse sentido / despertar para a diferença / o caminhar no sentido da tolerância pela diferença / a integração de / conhecimentos que lhes permitam desenvolver-se como cidadãos mais informados / (...) mas as diferenças também existem por algum motivo / as pessoas esforçam-se dentro das suas comunidades e dentro de cada país por manter uma identidade cultural...” (P -284)</p> <p>“...eu reconheço muitas lacunas em termos de conhecimentos / muitas inquietações / mas tenho esta vontade de saber mais e de reverter aquilo que são os conhecimentos que me vão chegando para benefício dos alunos e da escola e da sociedade / que é isso que me preocupa / a formação de cidadãos preocupa-me muito...” (P – 298)</p> <p>“...depois também é uma oportunidade / apesar de surgir aqui no âmbito do inglês e da diversidade linguística dentro da própria língua inglesa / é uma oportunidade de recolher / de ir criando condições para surgirem ideias para outros trabalhos / para outros projetos que possam envolver a escola / e que funcionem na mesma direção / na educação para a cidadania / na educação para a tolerância / na aceitação do Outro...” (P – 298)</p> <p>“Pontos de contacto com o programa / (...) eu vou ser forçada no bom sentido / mas vou ser forçada a encontrar formas de implementar o projeto / e isso vai-me trazer de certo / ideias para eu depois implementar com muito mais alunos...” (P – 286; 290)</p>
--------------	---	--

Quadro 6 – Síntese das respostas da docente de Inglês na entrevista

Para além da caracterização do percurso académico e da experiência profissional desta docente, a entrevista permitiu-nos, também, conhecer a forma como se relaciona com as línguas e culturas em geral: i) a docente revelou grande interesse e curiosidade pelas línguas e pela sua aprendizagem; ii) verbalizou e explicou algumas das suas representações acerca de determinadas línguas; iii) demonstrou ter consciência da diversidade de línguas e culturas, bem como da necessidade de promover o plurilinguismo, ainda que tenha revelado algumas dúvidas e dificuldades acerca da integração desta diversidade nas práticas de ensino; e iv) mostrou ter algum conhecimento acerca dos conceitos de *competência plurilingue* e *competência*

intercultural, mesmo admitindo que estes não têm feito parte das suas práticas em sala de aula, por não saber como o fazer.

A leitura das respostas da docente permitiu-nos igualmente perceber que a mesma reconhece o papel e estatuto de língua dominante atribuídos à língua inglesa, assim como a diversidade interna que caracteriza esta língua. A este respeito, a docente revela possuir poucos conhecimentos acerca de outras variedades da língua inglesa para além das variedades *British English* e *American English*, salientando que, quando aborda esta temática no 9.º ano de escolaridade, a mesma assenta na tradicional dicotomia entre estas duas variedades – uma prática que vai ao encontro da análise dos documentos reguladores que efetuámos. Não obstante, a docente reconhece a importância de explorar esta diversidade de uma forma mais abrangente em sala de aula para sensibilizar os alunos para a diferença, aspeto que constitui uma mais-valia para a sua participação no nosso projeto de investigação.

Por último, a entrevista colocou em evidência a motivação e a vontade desta docente em saber e aprender mais acerca da língua inglesa, e das línguas e culturas em geral, bem como a sua inteira disponibilidade para integrar e colaborar connosco no projeto.

2.1.4 *Os primeiros contactos*

Após um primeiro contacto, via e-mail, com a docente de Inglês que viria a participar na nossa investigação, no qual pretendíamos aferir a sua disponibilidade para colaborar connosco no desenvolvimento do projeto, foi agendada uma primeira reunião, de carácter mais informal. Nesta reunião, realizada no dia 11 de julho de 2011, procedeu-se a uma breve apresentação e descrição do projeto de investigação e seus objetivos, com particular destaque para a conceção e desenvolvimento do plano de intervenção didática, tarefas para as quais solicitávamos a colaboração desta docente. Foram igualmente explicitadas as principais finalidades desta colaboração, os papéis a desempenhar pela docente e pela investigadora, os resultados esperados, entre outros aspetos relacionados com a organização do trabalho em sala de aula.

Seguiu-se a esta reunião, na qual a docente confirmou o seu interesse e disponibilidade em participar no nosso estudo, o envio, por e-mail, por parte da investigadora e após solicitação da docente, de alguns documentos com informação mais pormenorizada acerca do projeto em causa (14 de julho de 2011), bem como de alguns artigos e outras sugestões de leitura sobre a temática da diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa (29 de julho de 2011). Com efeito, não se sentindo, num primeiro momento, muito à vontade com uma das temáticas nucleares do

nosso projeto de investigação, a docente de Inglês solicitou a ajuda da investigadora para começar a adquirir alguma informação acerca desta temática, aproveitando o período de férias escolares para realizar algumas leituras e refletir sobre algumas das questões que estão na base da problematização do nosso projeto. Sublinhe-se, portanto, o enorme interesse que a professora demonstrou, desde cedo, pelas temáticas inerentes à nossa investigação.

No início do ano letivo de 2011-2012, o ano de desenvolvimento e implementação do plano de intervenção didática, mais propriamente no dia 28 de setembro de 2011, procedemos à realização da entrevista individual à docente de Inglês da turma com o objetivo de conhecê-la um pouco melhor – tal como descrevemos anteriormente.

Realizámos, posteriormente, no dia 7 de outubro de 2011, a primeira reunião de trabalho, na qual investigadora e docente partilharam informações importantes e tomaram decisões relativamente ao início da estruturação e organização do plano de intervenção em conjunto. Nesse sentido, a docente informou a investigadora acerca da turma selecionada para participar no projeto, indicando o número total de alunos e fazendo uma breve descrição global dos mesmos, e deu a conhecer o horário semanal da disciplina de Inglês.

Questionada pela investigadora sobre estes documentos, a docente disponibilizou-se para lhe facultar, assim que possível, o *Projeto Curricular de Turma* (Anexo A-3) para o referido ano letivo, o *Projeto Educativo da Escola*, o *Plano Anual de Atividades da Escola* e, ainda, a planificação anual da Escola, da disciplina de Inglês, para o 9.º ano de escolaridade (Anexo A-4). Estes documentos, ao proporcionarem um conhecimento mais detalhado da escola e da turma, estiveram presentes no momento da planificação do plano de intervenção, tal como o manual de Inglês adotado pela escola para esse ano de escolaridade, dado a conhecer à investigadora nesta reunião.

Decidiu-se o início da implementação do plano de intervenção didática para o 1º período desse ano letivo e partilharam-se, em jeito de *brainstorming*, algumas ideias para os primeiros módulos a dinamizar no âmbito do projeto. De entre as várias sugestões, concordámos, desde logo, em dinamizar uma primeira sessão de apresentação do projeto aos alunos, na qual estes pudessem apresentar as suas próprias ideias e propostas para o desenrolar do projeto, e em preparar, pouco depois, a sessão em que os alunos preencheriam as suas biografias linguísticas.

Acrescente-se que, logo nesta primeira reunião, a docente apresentou a possibilidade de algumas aulas de TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) da turma poderem ser usadas para a realização de pesquisas e/ou de trabalhos variados no âmbito do nosso projeto – recurso que procurámos otimizar no desenvolvimento do projeto.

A investigadora manifestou a sua vontade em assistir a todas as aulas de Inglês da turma e procedeu, posteriormente, à redação de um documento escrito, a entregar na Direção da Escola (Anexo A-5), no qual, para além de explicitar os objetivos do projeto de investigação e da colaboração solicitada, pedia autorização para estar presente nas aulas de Inglês da turma visada e gravar as aulas dedicadas à implementação do seu projeto. De forma análoga, preparou um folheto explicativo para os encarregados de educação (Anexo A-6), no qual se incluía um destacável com a autorização de cada um deles para que se pudessem gravar as referidas aulas. Refira-se que todos os encarregados de educação autorizaram a participação dos seus educandos no projeto, bem como a videogravação das aulas.

O projeto, e particularmente a solicitação de colaboração da escola neste projeto, viria, mais tarde, a ser apresentado e aprovado em Conselho Pedagógico, estando, assim, reunidas as condições fundamentais para dar início ao desenvolvimento do plano de intervenção didática.

Por último, importa referir que, ainda nesta reunião, a docente de Inglês deu a conhecer à investigadora o projeto interdisciplinar de escola, parte integrante do Plano Anual de Atividades, que iria ser desenvolvido durante o ano letivo em questão e com o qual poderíamos também tentar, em alguns momentos, articular as atividades desenvolvidas no âmbito da nossa investigação. Tratava-se de um projeto que pretendia comemorar o bicentenário do nascimento de Charles Dickens através da realização de atividades diversificadas que procuraram recuperar muitas das tradições e costumes que marcaram o século XIX e, em particular, a Inglaterra vitoriana.

Estavam dados os primeiros passos rumo à conceção e planificação, em conjunto com a docente da turma, do plano de intervenção, pelo que a esta reunião de trabalho se seguiram muitas outras ao longo do ano letivo, numa média de, pelo menos, uma reunião por semana.

2.2. O plano de intervenção didática

Um dos primeiros passos na conceção e no desenho do plano de intervenção didática foi a escolha de um nome apropriado que ilustrasse com clareza os objetivos principais que o enformam. Nesse sentido, escolhemos a designação *Uma viagem pela diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa* (ou, em inglês, *A journey through the linguistic and cultural diversity of the English language*), precisamente porque era nossa intenção que este plano proporcionasse

aos alunos uma viagem pelos diferentes territórios, povos, culturas e variedades que constituem esta língua global.

2.2.1. Objetivos e princípios orientadores

A planificação e o desenho do plano de intervenção didática foram orientados pelos seguintes objetivos gerais, na linha dos principais objetivos de investigação do projeto:

- contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa, plurilingue e intercultural, dos alunos;
- promover a reflexão e a construção de conhecimento, por parte dos alunos, sobre a diversidade (intra)linguística e cultural da língua inglesa no quadro de uma educação plurilingue e intercultural;
- sensibilizar para a diversidade linguística e cultural e promover o desenvolvimento de atitudes positivas de curiosidade, abertura e respeito face ao Outro.

Na base do plano de intervenção estiveram vários princípios e recomendações pedagógico-didáticos de relevo no quadro de uma educação plurilingue e intercultural, os quais foram apresentados e discutidos nos capítulos teóricos do presente trabalho, e que a investigadora e a docente de Inglês da turma tiveram em consideração na planificação das atividades a desenvolver.

Um desses princípios é o de que a educação plurilingue e intercultural deve perseguir dois grandes objetivos: i) facilitar a aquisição de capacidades linguísticas e interculturais; e ii) promover o desenvolvimento pessoal dos indivíduos em todo o seu potencial, o que implica encorajá-los a respeitar e aceitar a diversidade de línguas e culturas numa sociedade multilingue e multicultural (Beacco et al., 2010, p. 18). Este reconhecimento da diversidade e respeito pela diferença são, aliás, considerados objetivos essenciais para um desenvolvimento sustentável do planeta e da humanidade, bem como para a coexistência pacífica entre povos, como sublinhámos no Capítulo 1 (cf. United Nations, 2005).

Recordemos, na mesma linha de pensamento, a preocupação evidenciada pela docente de Inglês da turma na entrevista: a importância de desenvolver atitudes positivas e de sensibilizar os alunos para a diferença. Foi precisamente isso que procurámos alcançar quando concebemos a abordagem didática baseada na diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa, por

considerarmos que, ao consciencializar os alunos para as diferentes variedades que esta língua pode assumir, estaríamos também a sensibilizá-los para a diversidade linguística e cultural global. Para além disso, tínhamos a intenção de contemplar atividades que pudessem ajudar a desconstruir eventuais preconceitos e/ou atitudes discriminatórias que os alunos pudessem ter em relação a variedades da língua inglesa, mas também da própria língua materna, e respetivos falantes.

A esta vontade e preocupação por influenciar as representações e atitudes dos alunos relativamente à língua inglesa e às línguas e culturas em geral, despertando neles maior interesse, abertura e empatia, juntava-se, inevitavelmente, a intenção de facultar aos alunos um conhecimento mais abrangente e realista da língua inglesa, contribuindo, desta forma, para enriquecer a cultura linguística dos mesmos e o seu conhecimento do mundo. Movia-nos, também, a preocupação de lhes proporcionar o desenvolvimento de capacidades (meta)linguísticas, (meta)cognitivas e (meta)comunicativas – por exemplo, capacidades de audição e discriminação auditiva, capacidades de observação de línguas ou variedades de uma língua... -, essenciais para que possam tornar-se falantes de língua inglesa mais competentes, porque mais conhecedores da língua e do seu funcionamento e mais tolerantes face à diferença do seu interlocutor e às dificuldades que possam surgir em situação de interação e comunicação.

No que diz respeito à diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa, a investigadora e a docente de Inglês procuraram operacionalizá-la, nas atividades a desenvolver e nos materiais a utilizar, de uma forma abrangente e holística, alargando e colorindo a visão dicotómica entre as variedades *British English* e *American English* de que já demos conta anteriormente. Pretendiam, pois, contemplar a diversidade de formas linguísticas e manifestações culturais que vivem na e através da língua inglesa, expondo os alunos a algumas delas e preparando-os, desta forma, para futuras situações de comunicação em língua inglesa.

A abordagem da diversidade da língua inglesa que implementámos neste plano de intervenção didática não assentava no ensino e aprendizagem de cada variedade em particular, nem sequer na comparação/contraste linguístico entre variedades – uma estratégia que, como vimos, se tem perpetuado e consubstanciado em dois pólos (*BrE* e *AmE*) -, mas antes no contacto com, na exposição a diferentes *Englishes*, ao mesmo tempo facultando aos alunos os conhecimentos inerentes às variedades *standard* da língua.

Acrescente-se a estes princípios o de que era importante construir o plano de intervenção didática em plena e completa colaboração entre a investigadora e a professora da turma, garantindo a partilha e negociação constantes de todas as tarefas e procedimentos a desenvolver.

Como tal, para além da planificação das atividades no âmbito do projeto, a partir do início do 2º período letivo, a investigadora e a docente da turma começaram, de facto, a planificar praticamente todas as aulas de Inglês da turma em conjunto, de forma a conferir maior unidade, uniformidade e coerência aos próprios módulos do projeto que, assim, se inseriam natural e espontaneamente na planificação anual da disciplina. Complementarmente, e na mesma linha de pensamento, também as tarefas de construção dos materiais, revisão e correção dos recursos didáticos, calendarização dos módulos que integram o plano, distribuição das tarefas a realizar pelos alunos, organização da intervenção propriamente dita e reflexão sobre o desenvolvimento do plano e o desempenho e envolvimento dos alunos foram inteiramente partilhadas entre a investigadora e a docente.

Importa considerar, também, a colaboração por parte dos alunos. Foi com esta preocupação em mente que, com o objetivo de fazermos com que os alunos sentissem que faziam parte de algo, que o projeto também lhes pertencia de alguma forma e que não era algo externo que lhes era imposto, criámos, ao longo da implementação do plano, alguns momentos de reflexão sobre o mesmo. Nestes momentos, solicitámos aos alunos, oralmente ou por escrito, que avaliassem o decorrer do projeto até àquele momento, apontando aspetos positivos e negativos, e propusessem atividades que, estando relacionadas com a temática do mesmo, gostassem de ver dinamizadas.

A planificação das atividades obedeceu ainda a um outro princípio norteador: pretendia-se que os módulos concebidos no âmbito específico do nosso plano de intervenção fossem integrados de forma natural, coerente e articulada na planificação regular da disciplina de Inglês para o 9.º ano de escolaridade. Não se pretendia, pois, que estes fossem realizados como momentos “extra”, mas antes que a abordagem didática que nós pretendíamos desenvolver fosse sendo progressivamente integrada nos temas e conteúdos previstos para exploração neste ano de escolaridade – como explicitaremos mais à frente. Nesse sentido, a planificação procurou respeitar as orientações constantes no *Programa e Organização Curricular do Inglês para o 3.º CEB* (Ministério da Educação, 1997), as planificações anuais de escola e da turma e o manual escolar adotado.

Este plano de intervenção didática, consubstanciado num total de 16 sessões (seis sessões de 45 minutos e dez de 90 minutos), foi implementado durante o ano letivo de 2011-2012, como referimos anteriormente, e é composto por módulos pedagógico-didáticos baseados na sensibilização para e na exploração da diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa,

O estudo empírico: enquadramento e desenho metodológicos

procurando assumir-se como um projeto plurilingue da turma e um espaço de desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos alunos.

Apresentamos, em seguida, um quadro-síntese do plano de intervenção:

O estudo empírico: enquadramento e desenho metodológicos

Módulos/ Sessões	Finalidades do módulo	Objetivos de aprendizagem	Atividades	Dados recolhidos
Módulo 1 <i>Presenting the project...</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer as representações e conhecimentos que, neste primeiro momento, os alunos revelem possuir acerca da língua inglesa e das suas variedades. ▪ Suscitar o interesse e a curiosidade dos alunos em relação ao plano de intervenção e à sua participação no mesmo. 	<p>Os alunos deverão ser capazes de refletir sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ a língua inglesa no mundo atual – estatuto de língua global; ▪ a existência de diferentes variedades desta língua – identificação de algumas variedades e diferenças entre elas (BrE vs. AmE); ▪ a expansão e distribuição da língua inglesa no mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação do plano de intervenção didática; ✓ Visualização e exploração de um vídeo e introdução da temática da diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa; ✓ Visualização e exploração de imagens ilustrativas de figuras públicas cuja nacionalidade está associada a diferentes variedades da língua inglesa; ✓ Recolha das ideias, comentários e sugestões dos alunos. 	<p>Sugestões dos alunos</p>
Módulo 2 <i>My language biography</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer o perfil/a biografia linguístico-comunicativo(a) dos alunos. ▪ Conhecer algumas das representações e conhecimentos dos alunos em relação às línguas e à sua aprendizagem. ▪ Caracterizar a turma do ponto de vista linguístico-comunicativo. 	<p>Os alunos deverão ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ analisar e refletir sobre os percursos linguístico-comunicativos de alguns falantes; ▪ refletir sobre o conceito de falante plurilingue; ▪ elaborar a sua biografia linguística; ▪ (auto)avaliar os seus conhecimentos e competências nas línguas aprendidas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura e exploração de algumas biografias linguísticas; ✓ Construção das biografias linguísticas dos alunos. 	<p>Vídeo e áudio gravações</p> <p>Ficha de trabalho</p> <p>Biografias linguísticas dos alunos</p>
Módulo 3 <i>Christmas in English-speaking countries</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sensibilizar os alunos para a diversidade cultural. ▪ Contribuir para o desenvolvimento de atitudes positivas de respeito, tolerância e curiosidade face à diferença, face ao Outro. ▪ Criar momentos de contacto com e de reflexão sobre a diversidade cultural existente em língua inglesa. 	<p>Os alunos deverão ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ construir conhecimento sobre algumas das tradições natalícias celebradas em Inglaterra no período vitoriano e atualmente; ▪ identificar tradições de Natal de outros países que conheçam; ▪ conhecer tradições natalícias celebradas em diferentes English-speaking countries; ▪ refletir sobre as semelhanças e diferenças culturais existentes. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Discussão sobre tradições de Natal celebradas em Inglaterra atualmente, e no tempo vitoriano, bem como tradições praticadas noutros países; ✓ Realização de um jogo sobre tradições natalícias em diferentes países de língua inglesa. 	<p>Vídeo e áudio gravações</p> <p>Ficha de trabalho</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Criar momentos de contacto com, e de 	<p>Os alunos deverão ser capazes de:</p>		<p>Vídeo e áudio</p>

O estudo empírico: enquadramento e desenho metodológicos

<p>Módulo 4</p> <p><i>Addictions</i></p>	<p>reflexão sobre, diferentes variedades da língua inglesa/diferentes culturas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Contribuir para a construção de conhecimento sobre diferentes variedades da língua inglesa e respetivas características. ▪ Conhecer as representações e as atitudes dos alunos em relação a diferentes variedades da língua inglesa e seus locutores. ▪ Sensibilizar os alunos para a diversidade linguística e cultural. ▪ Contribuir para o desenvolvimento de atitudes de curiosidade, interesse e abertura face ao Outro/à diversidade da língua inglesa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ interpretar a(s) mensagem(ns) veiculada(s) em anúncio(s); ▪ refletir sobre as associações “fisionomia-nacionalidade” e “fisionomia-língua”; ▪ identificar a(s) língua(s) usada(s) no(s) vídeo(s) ou a(s) variedade(s) da língua inglesa usada(s) no(s) vídeo(s); ▪ identificar alguns dos traços que caracterizam esta(s) variedade(s); ▪ identificar e refletir sobre algumas referências culturais; ▪ desenvolver atividades de pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Análise de imagens e de anúncios publicitários anti-drinking; ✓ Realização de uma ficha de trabalho sobre <i>New Zealand English</i>; ✓ Visualização e exploração do excerto de um filme; ✓ Leitura e interpretação de textos; ✓ Realização de um jogo – Who wants to be a smart student – sobre as línguas faladas na Índia e, em particular, sobre <i>Indian English</i>; ✓ Visualização do excerto de uma entrevista e conversa sobre a cultura rastafari; ✓ Realização de um trabalho de pesquisa, em pares, sobre <i>Jamaican English</i>; ✓ Preenchimento de uma ficha de reflexão sobre o módulo. 	<p>gravações</p> <p>Fichas de trabalho</p> <p>Trabalho de pesquisa</p> <p>Ficha de reflexão</p>
<p>Módulo 5</p> <p><i>Languages and job opportunities</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover a reflexão sobre a importância das línguas. ▪ Conhecer as atitudes e representações dos alunos face a outras línguas/culturas, bem como à sua aprendizagem. ▪ Sensibilizar os alunos para a aprendizagem de várias línguas ao longo da vida. ▪ Promover a reflexão sobre as características e eventuais dificuldades de comunicação entre falantes. ▪ Proporcionar, aos alunos, o contacto e a interação, real e autêntica, com falantes de diferentes variedades da língua inglesa. ▪ Conhecer as atitudes e comportamentos dos alunos em situação real de contacto com o 	<p>Os alunos deverão ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ interpretar a informação veiculada em anúncios de emprego; ▪ refletir sobre a importância e a mais-valia dos conhecimentos linguísticos; ▪ refletir sobre a importância da língua inglesa, relacionando-a com as outras línguas; ▪ interpretar a mensagem veiculada no excerto de um filme; ▪ refletir sobre as dificuldades e/ou problemas de comunicação entre falantes; ▪ trabalhar em pares, e recorrendo a estratégias de pesquisa; ▪ contactar e interagir, em situação real e autêntica, com falantes de diferentes 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Análise e exploração de anúncios de emprego; ✓ Leitura e interpretação de um texto; ✓ Reflexão, em grande grupo, sobre a aprendizagem de línguas; ✓ Visualização e breve exploração de um excerto do filme e de um vídeo; ✓ Realização de uma pesquisa sobre os países de origem dos convidados – Nigéria e Índia; ✓ Interação com dois alunos estrangeiros da Universidade de Aveiro (um Indiano e um Nigeriano) sob a forma de entrevista; 	<p>Vídeo e áudio gravações</p> <p>Fichas de trabalho</p> <p>Reflexão escrita</p> <p>Ficha de reflexão</p>

O estudo empírico: enquadramento e desenho metodológicos

	<p>Outro.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sensibilizar para a diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa. 	<p>variedades da língua inglesa (um Nigeriano e um Indiano);</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ refletir sobre o processo de comunicação com estes dois falantes de variedades diferentes da língua inglesa, identificando eventuais dificuldades sentidas. 	<p>✓ Preenchimento de uma ficha de reflexão sobre a visita, os aspetos positivos e negativos da mesma e as dificuldades sentidas.</p>	
<i>Aula de Balanço</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer as representações/opiniões dos alunos acerca do desenvolvimento do projeto e do(s) principal(ais) contributo(s) do mesmo para a sua aprendizagem da língua inglesa (e de outras línguas). 	<p>Os alunos deverão ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ refletir sobre a sua participação no projeto; ▪ refletir sobre e avaliar o desenvolvimento do projeto, destacando aspetos positivos e negativos e os principais contributos do mesmo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conversa, em grande grupo, sobre as principais atividades desenvolvidas e: <ul style="list-style-type: none"> • análise de algumas das respostas das biografias linguísticas; • indicação dos/as: <ol style="list-style-type: none"> 1. atividades de que mais gostaram (e porquê) 2. atividades de que menos gostaram (e porquê) 3. aspetos positivos e negativos do projeto 4. principais dificuldades que sentiram 5. principal contributo do projeto 	<p>Vídeo e áudio gravações</p>

Quadro 7 – O plano de intervenção didática

2.2.2. Os módulos pedagógico-didáticos

Os módulos pedagógico-didáticos perfizeram um total de 5, com as seguintes designações: “Presenting the project”; “My language biography”; “Christmas in English-speaking countries”; “Addictions” e “Languages and job opportunities”, a que se juntou a última sessão dedicada à implementação do plano de intervenção – “Aula de balanço”.

Módulo 1: *Presenting the project...*

O primeiro módulo (*Planificação – Anexo B1.1.*) que desenvolvemos junto dos alunos procurou constituir-se como um primeiro momento de contacto com o projeto de investigação no qual iriam participar ao longo do ano letivo e, ao mesmo tempo, como uma primeira pista de reflexão sobre a temática central deste mesmo projeto – *a diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa* -, aferindo, desde logo, os conhecimentos, representações e ideias pré-concebidas que os alunos pudessem ter a respeito desta língua e das suas variedades.

Nesse sentido, a investigadora começou por se apresentar aos alunos, descrevendo a sua formação académica e experiência profissional, e explicar a sua presença na aula de Inglês da turma. Para o efeito, apresentou, em traços muito gerais, as principais linhas temáticas do seu projeto de investigação, colocando em destaque o papel da língua inglesa e algumas das suas características enquanto língua global (*PowerPoint_Módulo 1 – Anexo B1.2.*). Esta breve contextualização do projeto gerou, desde logo, uma importante primeira reflexão sobre o papel desta língua no mundo atual.

Seguidamente, e de modo a introduzir a temática da diversidade da língua inglesa (mas não diretamente), os alunos visualizaram um vídeo (um excerto do programa televisivo americano Ellen Degeneres²⁰) que retrata, em certa medida, a existência de diferentes variedades desta língua e foi-lhes solicitado que identificassem algumas das diferenças existentes entre elas (*Ficha_Módulo 1 - Anexo B1.3.*). Complementarmente, seguiu-se a exploração de imagens de diferentes figuras públicas, internacionais, cuja nacionalidade está associada ao uso de diferentes variedades da língua inglesa. Pretendíamos, com estas atividades, fazer um primeiro levantamento dos conhecimentos e representações que os alunos pudessem já possuir acerca desta temática.

²⁰ Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=N5OFhdvrzk> (30/10/2011)

Na sequência destas atividades e da reflexão por elas gerada, propôs-se aos alunos que analisassem, de forma abrangente, um mapa ilustrativo da distribuição dos falantes de língua inglesa no mundo (*PowerPoint_Módulo 1 – Anexo B1.2.*).

Por último, e após breve apresentação do plano de intervenção didática, sua estrutura, duração e principais objetivos, solicitámos aos alunos que registassem, individualmente e por escrito, as ideias, comentários e sugestões relativamente a este plano e à sua implementação (*Ficha_Módulo 1 - Anexo B1.3.*). Era nossa intenção, como já explicámos anteriormente, envolver os alunos na construção e no desenvolvimento do plano, fazendo com que estes sentissem que tinham uma palavra a dizer e que a sua opinião era tida em conta na operacionalização deste projeto. Pretendíamos também, desta forma, aumentar a sua motivação, interesse e curiosidade nessa participação.

As ideias e sugestões dos alunos foram recolhidas, analisadas e posteriormente contempladas na planificação de algumas das atividades. De entre as sugestões apresentadas pelos alunos destacam-se: i) a visualização de vídeos e/ou filmes; ii) a leitura e interpretação de textos relacionados com este tema; iii) a realização de debates; iv) a realização de exercícios de vocabulário (“...aprender expressões típicas tanto da América como da Inglaterra.”) e de análise das diferenças entre variedades da língua inglesa (“Gostava de falar sobre a diferença das pronúncias dos países que falam Inglês.”); v) a realização de atividades de contacto com a diversidade cultural em todas ou algumas das regiões onde o inglês é língua oficial (“Gostava de ver a diversidade da cultura em todas ou algumas das regiões onde o inglês é a língua oficial e porque são tão diferentes (se são...)”); e vi) a organização de uma ‘Semana do Inglês’ (ou dos *Englishes*).

Módulo 2: *My language biography*

Apresentada a investigadora e o plano de intervenção didática, importava agora conhecer o nosso grupo de participantes, sobretudo do ponto de vista linguístico-comunicativo. Nesse sentido, o segundo módulo, desenvolvido em duas aulas (*Planificação – Anexo B2.1.; Transcrições – Anexos C1.1. e C1.2.*), foi dedicado à construção das biografias linguísticas dos alunos.

Para o efeito, os alunos procederam, em primeiro lugar, à leitura e exploração de alguns textos que resumem as biografias linguísticas de alguns falantes (textos que foram adaptados a partir de

materiais recolhidos no âmbito do projeto ILTE²¹) (*Textos_Módulo 2 - Anexo B2.2.*), seguindo-se o preenchimento de uma tabela (*Ficha_tabela_módulo 2 – Anexos B2.3.*), na qual descreveram o percurso linguístico-comunicativo retratado em cada um dos textos (línguas faladas, contextos de contacto com línguas e culturas, estratégias de comunicação e/ou de aprendizagem adotadas, entre outros aspetos). Note-se que os textos, num total de cinco, foram distribuídos aleatoriamente pelos alunos, sendo que cada aluno leu apenas um texto e preencheu a parte da tabela que lhe era correspondente.

A correção deste exercício desencadeou uma pequena reflexão sobre os conceitos de falante plurilingue e de biografia linguística, dando o mote para a construção das biografias linguísticas dos alunos (*PowerPoint_Módulo 2 – Anexo B2.4.*). Os alunos dedicaram-se, então, ao preenchimento, individualmente e por escrito, de um questionário construído sob a forma de biografia linguística de acordo com o modelo proposto pelo Conselho da Europa (2007) (*Ficha_biografia linguística_módulo 2 - Anexo B2.5.*) – atividade apresentada e descrita anteriormente no ponto 2.1.3. deste capítulo.

Módulo 3: *Christmas in English-speaking countries*

Este módulo (*Planificação – Anexo B3.1.; Transcrição – Anexo C1.3.*), dinamizado no final do primeiro período letivo, foi concebido em plena articulação não só com a época do ano em questão e com a proximidade das comemorações natalícias, mas também com o Projeto de Escola, no âmbito do qual alguns alunos da turma tinham realizado uma pesquisa sobre as tradições de Natal que surgiram, pela primeira vez, em Inglaterra no século XIX, como é o caso da árvore de Natal e dos *Christmas crackers*.

Nesse sentido, começámos por apresentar, de forma sistematizada, algumas das tradições natalícias criadas em Inglaterra durante a época vitoriana, seguindo-se a referência a outras tradições que, a par das anteriores, ainda hoje são praticadas neste e noutros países (*PowerPoint_Módulo 3 – Anexo B3.2.*). Os alunos foram igualmente chamados a participar, indicando outras tradições de Natal do seu conhecimento (do seu país de origem e de outros).

Em seguida, os alunos, organizados em equipas, realizaram um jogo (um *guessing game* focado em questões socioculturais) sobre algumas tradições natalícias usadas em diferentes países de língua e expressão inglesa, nomeadamente: Canadá, Jamaica, Escócia, Libéria, África do

²¹ Textos adaptados a partir de materiais do projeto ILTE – *Intercomprehension in Language Teacher Education* (projeto desenvolvido entre 1998 e 2001, financiado pelo Programa SOCRATES – LINGUA – Acção A, e coordenado, em Portugal, por Ana Isabel Andrade, membro do CIDTFF – Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, da Universidade de Aveiro).

Sul, Índia, Filipinas e Nova Zelândia (*PowerPoint_módulo 3; Ficha_Game “Christmas in English-speaking countries”* – Anexo B3.3.). Posteriormente, a investigadora e a docente da turma promoveram uma breve reflexão sobre a diversidade cultural evidenciada neste jogo, chamando a atenção dos alunos para o elemento comum e transversal a todas as culturas aí retratadas: a língua inglesa.

Módulo 4: Addictions

O módulo 4, desenvolvido ao longo de cinco sessões (*Transcrições – Anexos C1.4. – C1.8.*), não consecutivas, é resultado da preocupação evidenciada anteriormente a propósito da conceção das atividades do plano de intervenção didática em articulação estreita com os conteúdos e temas previstos nos documentos oficiais e na planificação da escola para o 9.º ano de escolaridade. Nesse sentido, a nossa intenção, ao planificar as atividades que viriam a integrar este módulo (*Planificação – Anexo B4.1.*), era a de abordar os mesmos temas e conteúdos de sempre, aqueles que habitualmente são explorados neste nível de ensino – neste caso concreto, o tema das *Dependências* -, incorporando, sempre que possível, evidências da diversidade da língua inglesa.

As atividades foram organizadas em três temáticas: *Drinking, Smoking e Drug abuse*.

No que diz respeito à primeira, esta foi introduzida numa aula anterior, através da análise de alguns testemunhos reais de jovens americanos, que relatam experiências de consumo de álcool, e da leitura e interpretação de um texto do manual.

Na aula seguinte (a primeira de implementação deste módulo), os alunos começaram por analisar algumas imagens ilustrativas de anúncios publicitários, mais propriamente *adbusters*, de uma bebida alcoólica (*PowerPoint_Drinking - Anexo B4.2.*) e refletiram sobre a influência da publicidade na promoção e/ou combate às dependências. Seguiu-se a visualização de um vídeo²² que apresenta um anúncio *anti-drinking* produzido na Nova Zelândia e solicitou-se aos alunos que o interpretassem, identificando a mensagem veiculada, o contexto retratado, os principais intervenientes, a sua nacionalidade, entre outros aspetos. Para além disso, a investigadora e a docente propuseram aos alunos que tentassem explorar o vídeo do ponto de vista linguístico-comunicativo, identificando a língua falada pelos intervenientes [inglês], a variedade dessa língua [*New Zealand English*], o contexto de comunicação retratado e o registo de linguagem utilizado (*PowerPoint_Drinking - Anexo B4.2.*).

²² Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=dIYvD9DI1ZA> (16/02/2012)

Os alunos visualizaram um segundo vídeo²³, também ele ilustrativo de um anúncio *anti-drinking* neozelandês, mas com características diferentes no que diz respeito ao contexto de comunicação retratado e ao registo de linguagem utilizado. Uma vez mais, e numa lógica de comparação entre os dois vídeos, os alunos exploraram o seu conteúdo e a sua componente linguístico-comunicativa, seguindo-se uma breve discussão, em grande grupo, sobre a variedade da língua inglesa falada na Nova Zelândia e as respetivas características que os alunos conseguiram identificar, as associações estabelecidas entre fisionomia/nacionalidade e fisionomia/língua e os eventuais estereótipos e atitudes negativas que pudessem estar por detrás destas e, ainda, sobre as dificuldades eventualmente sentidas na compreensão do discurso destes intervenientes (*PowerPoint_Drinking* - Anexo B4.2.).

De modo a consolidar este contacto com a variedade *New Zealand English*, os alunos realizaram alguns exercícios escritos (*Ficha_Drinking New Zealand* – Anexo B4.3.): i) um exercício de preenchimento de espaços sobre a Nova Zelândia, o povo neozelandês e as línguas faladas neste país (em particular, o *New Zealand English*) e ii) um exercício de correspondência de vocabulário entre as variedades *British English* e *New Zealand English*.

No que se refere à temática *Smoking*, a primeira aula no âmbito do nosso plano de intervenção teve início com a visualização de um excerto do filme *Slumdog Millionaire*²⁴ (um excerto que está, de certa forma, relacionado com o tema do tabagismo), à qual se seguiu a exploração e interpretação do mesmo através da identificação dos principais elementos referentes à ação: contexto geográfico e socioeconómico, personagens, acontecimentos, enredo, entre outros aspetos. Promoveu-se, seguidamente, uma breve reflexão sobre alguns elementos culturais ilustrados neste excerto – por exemplo, o vestuário, as alusões religiosas, a música, os traços fisionómicos das personagens, etc. -, assim como sobre a(s) língua(s) usada(s) pelos personagens (*PowerPoint_Smoking India* - Anexo B4.4.).

Os alunos procederam também à leitura e interpretação de um texto, intitulado “India smoking: a ban in Mumbai sticks”²⁵ (*Ficha_Smoking India* – Anexo B4.5.), através do preenchimento de um quadro com informações do texto, da realização de um exercício de correspondência de vocabulário (definições e sinónimos) e, ainda, de um exercício de perguntas de interpretação. Para além disso, identificaram as referências culturais, nomeadamente hábitos de vida da população de Mumbai, presentes no texto.

²³ Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=idYL5oMgHes> (16/02/2012)

²⁴ *Slumdog Millionaire* (2008), de Danny Boyle. Este filme retrata a história de um jovem indiano, que vive nas favelas de Juhu, Mumbai, e que participa na versão indiana do programa *Quem Quer Ser Milionário?*

²⁵ Fonte: <http://www.globalpost.com/dispatch/india/100408/india-smoking-mumbai-ban?page=full> (16/02/2012) (adaptado)

De modo a adquirir mais informação acerca dos hábitos de consumo de tabaco na Índia, na sequência das atividades anteriores, os alunos visualizaram um vídeo²⁶ que representa uma reportagem jornalística, realizada por um canal televisivo indiano, sobre o consumo de tabaco entre os jovens indianos. Após a exploração do conteúdo informativo deste recurso, através da realização de um exercício de Verdadeiro ou Falso (*PowerPoint_Smoking India* - Anexo B4.4.), os alunos identificaram, uma vez mais, os elementos associados à cultura indiana (por exemplo, as diferenças no vestuário feminino, a imagem do cachimbo de água, o sinal na testa de algumas mulheres, ...) e refletiram sobre as diferenças existentes entre a sua cultura e a cultura indiana.

Por último, e tendo em consideração não só este vídeo mas também o excerto do filme visualizado inicialmente, os alunos identificaram a(s) língua(s) usada(s) – hindi e inglês – e procuraram destacar alguns dos traços mais característicos da variedade *Indian English*, refletindo sobre as principais diferenças entre esta variedade e outra(s) que conheçam.

Com vista ao aprofundamento e consolidação do conhecimento dos alunos em relação ao uso e estatuto da língua inglesa na Índia, foi-lhes proposta a realização de um jogo, intitulado “Who wants to be a smart student” (adaptado a partir do modelo do jogo *Quem quer ser milionário?*) (*PowerPoint_Game “Who wants to be a smart student”* - Anexo B4.6.). Neste sentido, os alunos, agrupados em três equipas, identificaram, para cada uma das perguntas colocadas acerca das línguas na Índia e, particularmente, do *Indian English*, a opção de resposta que pensavam ser a mais correta e/ou a mais completa de todas. As respostas das equipas foram registadas no quadro. Em seguida, os alunos visualizaram o vídeo “What are your views on the trajectory of Indian English?”²⁷, no qual David Crystal explica o seu ponto de vista sobre diversos aspetos relacionados com esta variedade da língua inglesa, e as respostas dadas anteriormente foram corrigidas e pontuadas. No final, em jeito de síntese, os alunos leram alguns factos e curiosidades sobre *Indian English*.

A terceira temática, *Drug abuse*, foi introduzida através da análise de uma imagem de Bob Marley e da partilha de informações gerais sobre este músico e cantor, completando o seu bilhete de identidade (*PowerPoint_Drugs Jamaica* - Anexo B4.7.). Sendo este músico um ícone representativo da Jamaica e da sua cultura, particularmente da cultura rastafari, a investigadora e a docente de Inglês procuraram, em seguida, conhecer algumas representações e ideias pré-concebidas que os alunos pudessem ter acerca do país e da cultura, apresentando-lhes algumas

²⁶ Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=7iJ3NhcZyT4> (16/02/2012)

²⁷ Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=zhaaGiUPxd4> (16/02/2012)

características e factos sob a forma de um esquema síntese (*PowerPoint_Drugs Jamaica* - Anexo B4.7.).

Para que ficassem a conhecer um pouco melhor a cultura rastafari, os alunos visualizaram um excerto de uma entrevista (em vídeo²⁸) realizada a Bob Marley em 1979 e procuraram interpretar o seu conteúdo, nomeadamente destacar as referências ao rastafarianismo, através da realização de um pequeno exercício de perguntas de interpretação sobre o excerto (*PowerPoint_Drugs Jamaica* - Anexo B4.7.). Destacou-se, na entrevista, a referência ao consumo de marijuana e, nessa linha de pensamento, os alunos foram chamados a refletir sobre os efeitos reais do consumo desta e de outras substâncias. Para o efeito, foi-lhes proposta a análise de algumas afirmações/factos comprovados sobre o consumo de marijuana através da realização de um exercício de Verdadeiro ou Falso (*Ficha_Drugs Jamaica* – Anexo B4.8.) e posterior discussão e, ainda, da leitura e interpretação de um texto que relata a história verídica de um adolescente americano que consumia e vendia marijuana (*Ficha_Drugs Jamaica* – Anexo B4.8.).

Os alunos visualizaram, uma vez mais, a entrevista realizada a Bob Marley mas, desta vez, o enfoque da sua análise foi a exploração linguística do excerto. Solicitámos-lhes que tentassem identificar a língua e a variedade usada pelo músico e cantor (*Jamaican English*) e que indicassem eventuais dificuldades que pudessem ter sentido ao nível da compreensão do seu discurso (*PowerPoint_Drugs Jamaica* - Anexo B4.7.). Na discussão daí resultante, promoveu-se ainda uma breve reflexão sobre os traços característicos que os alunos associavam a esta variedade e que a distinguem de outras.

Finalmente, para que pudessem aprofundar o seu conhecimento sobre a Jamaica, a cultura rastafari, o povo jamaicano e o uso da língua inglesa neste país, os alunos realizaram um trabalho de pesquisa, em pares, sobre algumas destas questões. O trabalho foi desenvolvido em duas aulas de TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) a partir de um guião de pesquisa elaborado pela investigadora e pela docente de Inglês da turma (*PowerPoint_Drugs Jamaica* - Anexo B4.7.). O resultado da pesquisa efetuada pelos vários pares foi organizado sob a forma de uma apresentação em *PowerPoint* (imaginando que iriam, de facto, apresentar esse trabalho oralmente a outros colegas) e arquivado no portfolio da turma (Anexos C3.8.).

Respeitando o mesmo princípio que esteve por detrás da planificação das atividades deste módulo, também o segundo teste de avaliação sumativa realizado pelos alunos e os temas das apresentações orais do final 2º período refletiram a articulação entre temáticas. Com efeito, no

²⁸ Fonte: [Bob Marley - Interview New Zealand 1979 - YouTube](#) (16/02/2012)

teste foi incorporado um exercício de *listening* com recurso a um vídeo ilustrativo de uma reportagem televisiva australiana sobre as comemorações do Dia da Austrália (26 de janeiro) e o controlo de álcool no sangue efetuado aos condutores dos barcos. Por sua vez, os temas das apresentações orais sobre os quais os alunos realizaram algum trabalho de pesquisa foram:

- *Rugby in New Zealand* (topics: the history of rugby in New Zealand; reference to the team “All Blacks” – origin of the team and name, records and uniform);
- *The history of American football* (topics: definition; explanation of rules; differences between American football and rugby...);
- *New Zealand* (in a tourist perspective – topics: map of the island; weather; tourism; landscapes; languages spoken (English and Maori); accent similarities with other varieties of English or languages (*British English, Australian English, Scottish English, Irish English*, and the Maori language);
- *Australia* (topics: talking about some maritime animals in Australia and some dangerous species - e.g. jellyfish, octopus, crocodile, shark, stone fish...);
- *India* (topics: politics – the British colonisation; the system of castes; religion; important monuments – the Taj Mahal);
- *The history of Bollywood* (topics: definition; number of films produced; important dates; Awards; use of *Indian English* in films...);
- *Interview with a Bollywood actor/actress*
- *Women clothing in India* (topics: talking about the clothes women wear in India nowadays; description of traditional garments (e.g. Sari); differences between clothes of rich and poor people, as well as differences in different parts of India...);
- *Religion in India* (topics: Hinduism & Islam – origin; main principles; number of “followers”; main symbols; sacred texts/books; temples; customs...)
- *Jamaica* (topics: history of Jamaica; location; capital city + counties; landscapes);
- *Rastafarian culture* (topics: Rastafarian culture; reggae music);
- *Singapore* (topics: location; capital city; politics – British colonisation, relations with Malaysia; official languages – English, Malay, Mandarin and Tamil; national holidays...);
- *Singapore prohibition laws* (topics: examples of prohibition laws – e.g. the use of chewing gum).

Pretendíamos, com as atividades dinamizadas neste módulo, criar, paralelamente à discussão e reflexão sobre temas atuais tão importantes e controversos entre a juventude como o consumo de álcool, tabaco e drogas, diferentes momentos de contacto com, e de reflexão sobre, diferentes variedades da língua inglesa e, por conseguinte, retratos de diferentes povos e diferentes culturas – *New Zealand, India, Jamaica, Australia* -, procurando, desta forma, sensibilizar os alunos para a diversidade linguística e cultural existente.

Por outro lado, procurávamos, igualmente, conhecer as representações e ideias pré-concebidas que os alunos pudessem possuir a respeito dos povos, países, culturas ou variedades em estudo, promovendo, sempre que possível, uma reflexão e discussão em grande grupo sobre as mesmas, no sentido de contribuir para o desenvolvimento de atitudes positivas de respeito, curiosidade e abertura face ao Outro. Movia-nos, ainda, a intenção de ajudar os alunos a aprofundar e adquirir conhecimento novo não só sobre as variedades da língua inglesa em destaque, mas também sobre o estatuto desta língua nos diferentes locais que “visitámos”, assim como sobre outras línguas e culturas “vizinhas” que com ela interagem e se misturam, desenvolvendo um pouco mais a sua cultura linguística.

Foi, portanto, com a finalidade de tentar perceber a forma como os alunos avaliavam o trabalho realizado neste módulo e como se apropriaram das atividades propostas, bem como de tentar identificar as possibilidades de concretização, ainda que parcial, dos objetivos a que nos propusemos no início do módulo, que solicitámos aos alunos, no final do 2º período letivo, que preenchessem, individualmente, uma ficha de reflexão sobre as atividades desenvolvidas (*Ficha_Think back* – Anexo B4.9.).

Módulo 5: *Languages and job opportunities*

À semelhança do módulo anterior, também este foi pensado em perfeita articulação com a unidade temática prevista no manual e na planificação anual deste nível de ensino, *Work out your future*, na qual se pretendia que os alunos adquirissem vocabulário relacionado com o mundo do trabalho, descrevessem diferentes profissões, falassem sobre os seus projetos profissionais e os seus planos de carreira, participassem em *role-plays* de candidatura a determinados empregos (como forma de preparação para o futuro), entre outras finalidades.

Nesta linha de pensamento, procurámos, nas atividades desenhadas para este módulo (*Planificação* – Anexo B5.1.; *Transcrições* – Anexos C1.9. – C1.13.), estabelecer uma relação entre as línguas e o mundo do trabalho, visando, acima de tudo, promover a reflexão, por parte dos

alunos, sobre a importância das línguas de uma maneira geral e, em particular, no exercício de muitas profissões atualmente, valorizando, desta forma, a sua aprendizagem.

Nesse sentido, os alunos começaram por analisar e explorar alguns anúncios de emprego reais, retirados de um website de procura/oferta de empregos online, identificando a informação mais pertinente a respeito de cada um deles através do preenchimento de um quadro síntese (*Textos_Job ads* – Anexo B5.2.). Importa referir, a respeito destes anúncios, que, para além de anúncios em inglês, recorreremos também a alguns anúncios redigidos em português para que, por sugestão da docente da turma, os alunos sentissem que as propostas de emprego aí apresentadas retratavam a realidade do país onde viviam e, portanto, algo que lhes era próximo. Foram, assim, utilizados dois anúncios portugueses e um inglês. O critério na escolha dos anúncios foi o destaque dado aos conhecimentos/competências linguísticos em uma ou mais línguas estrangeiras nos cargos/funções aí publicitados. Note-se, também, que cada aluno procedeu à análise de apenas um anúncio, tendo a distribuição destes pelos alunos sido feita de acordo com o grau de dificuldade de cada anúncio em função das dificuldades de aprendizagem dos próprios alunos (sugestão da docente da turma).

No entanto, após o momento de análise individual, todos os alunos partilharam as informações recolhidas uns com os outros, tendo-se seguido um momento de reflexão sobre a importância dos conhecimentos/competências linguísticos não só na procura de emprego, mas também no desempenho de determinadas profissões – *How important are language skills when looking for a job? How language skills can help you find a job? What type of job(s)?* (PowerPoint I - Anexo B5.3.). E os alunos leram e interpretaram em seguida, em jeito de consolidação desta reflexão, um texto subordinado a esta temática: “Career options: What job can I do with a second language?²⁹” (*Ficha_Career options* – Anexo B5.4.).

Neste contexto, há uma língua que adquire particular destaque: a língua inglesa. Após o terem reconhecido, os alunos discutiram e partilharam ideias sobre a importância e o estatuto desta língua, refletindo sobre questões como *Why is it so important to know English?, Is English enough?* (*Reflexão escrita “Is English enough?”* – Anexo C3.13.), ou ainda *Do English speakers need to know/learn any additional language(s)?* (PowerPoint I - Anexo B5.3.), uma questão que pretendia desconstruir algumas ideias pré-concebidas dos alunos relativamente à aprendizagem de línguas estrangeiras por parte dos falantes de inglês enquanto língua materna. Para os ajudar a responder a esta última questão, a investigadora e a docente propuseram a leitura e

²⁹ Fonte: <http://careers.guardian.co.uk/what-job-can-i-do-with-a-second-language1> (17/04/2012) (adaptado)

interpretação de um cartoon de Calvin & Hobbes³⁰ que, caricaturalmente, ilustra esta mesma questão, e ainda a visualização e posterior exploração de um vídeo³¹ onde Barack Obama (na altura, Senador) manifestava a sua opinião sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras por parte dos Americanos (*Ficha_Cartoon & Video – Anexo B5.5.*).

Na sequência da reflexão anterior, os alunos questionaram-se sobre as razões e motivações que poderão estar por detrás da aprendizagem de outras línguas (para além da língua materna e de uma primeira língua estrangeira) através da realização de um exercício de ordenação e organização de uma listagem com diferentes argumentos para a aprendizagem de línguas estrangeiras (*Ficha_Why learn languages – Anexo B5.6.*).

Foi nossa intenção, ao promover a realização destas atividades, suscitar a reflexão, por parte dos alunos, sobre a importância e o estatuto “especial” muitas vezes reconhecido à língua inglesa, até pelos próprios, relacionando-a com as outras línguas que conheciam (e não só). Esta reflexão permitir-nos-ia conhecer as suas atitudes e representações face às línguas e culturas e, desta forma, sensibilizá-los para a importância da aprendizagem de várias línguas ao longo da vida, numa perspetiva de educação plurilingue e intercultural, e para a diversidade linguística e cultural em geral.

Uma das razões que muitos alunos apresentaram para a aprendizagem de línguas estrangeiras foi a comunicação, em contextos diversificados (de trabalho, de estudo, de viagem...), com falantes que não possuem a mesma língua materna. Nesse sentido, considerámos que seria pertinente, no âmbito deste módulo, dinamizar atividades que explorassem situações diversas de comunicação em contexto de trabalho.

Assim, os alunos começaram por visualizar e interpretar um excerto do filme *Love Actually* (2003)³² que representa, precisamente, uma situação de comunicação entre empregador e empregado, sendo que eles não falam a mesma língua, o que gera alguns problemas de comunicação. Para os compreender, os alunos identificaram as personagens e a relação laboral existente entre elas, a sua nacionalidade, a(s) língua(s) falada(s) pelas mesmas, o(s) problema(s) retratado(s) neste excerto e a estratégia de comunicação utilizada (*PowerPoint II - Anexo B5.7.*).

Interpretado o excerto, seguiu-se um momento de discussão, em grande grupo, sobre a possibilidade de ocorrência de problemas de comunicação, ou mal-entendidos, entre falantes de uma mesma língua, uma vez que entre falantes de línguas diferentes essa questão parece ser mais óbvia e inevitável – *Do you think there can also be communication problems, or*

³⁰ Fonte: Martins, C. S., Lopes, C. A., & Rodrigues, N. (2007). Link up (10º ano). Lisboa: Texto Editores. P. 44

³¹ Fonte: [Sen. Barack Obama on learning foreign languages - YouTube](#) (16/02/2012)

³² Filme *Love Actually* (2003), de Richard Curtis.

misunderstandings, among people that speak the same language? Why/Why not? Give an example? -, podendo apresentar exemplos pessoais de situações de mal-entendidos linguísticos em que os mesmos pudessem ter estado envolvidos, quer enquanto falantes de português, quer enquanto falantes de inglês (*PowerPoint II - Anexo B5.7.*).

A discussão concentrou-se, então, num caso específico, o da língua inglesa – *Do you think there can be communication misunderstandings among speakers of English? In what circumstances? What factors can cause these misunderstandings?* (*PowerPoint II - Anexo B5.7.*) -, a partir da visualização e exploração de um pequeno vídeo³³, de cariz humorístico e caricatural, que retrata um mal-entendido no uso da língua inglesa por parte de falantes (não nativos) desta língua. Com vista a estimular e aprofundar um pouco esta discussão, a investigadora recordou algumas das características da língua inglesa, já apresentadas anteriormente ao longo do ano letivo, com particular destaque para a distribuição dos falantes desta língua, da diversidade de estatutos que a mesma adquire nos vários territórios em que é utilizada e, sobretudo, as múltiplas variedades que a compõem, ilustrando, simbolicamente, a multiplicidade de vozes e identidades, linguística e culturalmente diferentes, que se exprimem através da língua inglesa em todo o mundo (*PowerPoint II - Anexo B5.7.*).

Nesta linha de pensamento, solicitou-se aos alunos que redigissem uma pequena reflexão, individual, sobre a possibilidade de ocorrência de problemas de comunicação entre diferentes falantes de língua inglesa (*Ficha_Think & Write – Anexo B5.8.*) com base, precisamente, nestes factos e características, uma possibilidade que os alunos viriam a testar na prática numa das últimas aulas do plano de intervenção, como explicaremos de seguida.

Efetivamente, planificámos, para o final deste módulo e, coincidentemente, para o final do plano de intervenção, a visita de dois alunos estrangeiros da Universidade de Aveiro, ambos falantes de língua inglesa. Tratava-se de um aluno de pós-doutoramento oriundo da Índia, país onde a língua inglesa é uma das línguas oficiais, e de um aluno de doutoramento da Nigéria, país onde esta é a língua oficial, que se encontravam em Portugal, temporariamente, a desenvolver uma parte dos seus estudos.

Pretendíamos, com esta visita, acima de tudo, proporcionar aos alunos o contacto e a interação, real e autêntica, com outros falantes de língua inglesa que não a investigadora ou a docente e que, sendo oriundos de outros países e culturas, poderiam utilizar diferentes variedades desta língua, promovendo assim uma reflexão mais estruturada sobre a diversidade intralinguística e cultural que a caracteriza. Os alunos poderiam igualmente, desta forma,

³³ Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=gmOTpIVxji8> (16/02/2012)

confirmar ou revogar as suas ideias e convicções a respeito da comunicação entre falantes desta língua, na sequência das atividades desenvolvidas anteriormente, experimentando diversas estratégias de comunicação.

Embora desejassemos que esta interação fosse o mais autêntica e espontânea possível, era necessário dedicar algum tempo à preparação dos alunos para que, nesse momento, eles não se sentissem inibidos ou condicionados de alguma forma pelas dificuldades no uso da língua inglesa e/ou pela falta de informação a mobilizar como tema de conversa. Nesse sentido, dedicámos as duas aulas (de 45 minutos cada) imediatamente anteriores à visita à preparação da mesma (*PowerPoint III – Anexo B5.9.*): os alunos, organizados em pequenos grupos de trabalho, realizaram alguma pesquisa sobre os países e culturas de origem dos convidados e formularam propostas de perguntas que gostariam de lhes colocar sobre temas diversificados (a religião, os costumes, a gastronomia, as línguas faladas, a estadia em Portugal, o percurso académico e profissional, a família, os seus gostos e interesses, entre outros exemplos). Temas estes que estavam relacionados não só com a cultura e país de origem dos convidados, que suscitava grande curiosidade por parte dos alunos, mas também com a unidade temática em estudo, o mundo do trabalho, e até com o projeto de investigação em desenvolvimento.

As propostas de cada grupo foram, seguidamente, partilhadas e discutidas por toda a turma, tendo-se selecionado, para cada convidado, as questões que todos consideraram serem as mais interessantes. Estas questões foram organizadas em áreas temáticas – *Presentation, Academic and Professional life, Living in Portugal, Linguistic profile, The linguistic and cultural diversity of the English language* – e incluídas em cartões que foram distribuídos pelos diferentes grupos de trabalho (*Guião Interview cards – Anexo B5.10.*). Não se pretendia, com esta iniciativa, que cada grupo de alunos colocasse apenas as questões que lhe tinham sido atribuídas ou que as colocasse todas, de uma forma rígida, pouco natural e estanque. Pelo contrário, as perguntas a colocar aos convidados não se encerravam nas contempladas nestes cartões: muitas outras poderiam surgir, espontaneamente, no decorrer da interação com eles. A nossa intenção era apenas evitar que os alunos, sobretudo os mais tímidos e introvertidos, ficassem excluídos desta atividade por sentirem que eram incapazes de colocar questões em inglês aos convidados, ou por não saberem como se diz esta ou aquela palavra. Estes cartões funcionaram apenas como guião, como ponto de partida para a interação entre alunos e convidados, a qual decorreu sob a forma de entrevista, mas num ambiente profundamente informal e descontraído.

A visita teve lugar numa sessão de 90 minutos, após a qual os alunos registaram as suas ideias e perceções a respeito deste encontro numa ficha de reflexão individual (*Ficha The Encounter -*

Anexo B5.11.) em que lhes era pedido que destacassem os aspetos culturais e linguístico-comunicativos mais relevantes. As respostas apresentadas pelos alunos nesta ficha permitir-nos-iam, desta forma, conhecer algumas das suas representações relativamente a outros falantes de língua inglesa e/ou outras variedades desta língua, as quais poderiam ser confrontadas com as atitudes e comportamentos eventualmente demonstrados pelos alunos no decorrer da visita.

A última aula do plano de intervenção

A última aula dedicada ao nosso plano de intervenção didática, embora não constituindo, em si mesma, um módulo como aqueles que descrevemos anteriormente, assumiu-se como uma aula de balanço e de avaliação de todo o processo (*Planificação* – Anexo B6.1.; *Transcrição* – Anexo C1.14.). Com efeito, procedemos, nesta aula, a uma revisão das principais atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo e analisámos, juntamente com os alunos, algumas das suas respostas das biografias linguísticas (*PowerPoint_aula balanço* – Anexo B6.2.). Solicitámos-lhes, em seguida, que indicassem (oralmente):

- a(s) atividade(s) de que mais gostaram (e porquê);
- a(s) atividade(s) de que menos gostaram (e porquê);
- os aspetos positivos e negativos da implementação do plano de intervenção;
- as principais dificuldades que sentiram ao longo do processo;
- o(s) principal(ais) contributo(s) da participação neste projeto para a sua aprendizagem da língua inglesa e/ou da aprendizagem de outras línguas.

Pretendíamos, com esta atividade, que os alunos realizassem uma avaliação do trabalho desenvolvido, refletindo sobre as suas vivências e experiências no âmbito do plano de intervenção, bem como sobre os principais resultados da participação no mesmo para o seu percurso enquanto falantes de inglês e aprendentes de línguas, destacando as eventuais mudanças ocorridas.

Ainda no que se refere ao plano de intervenção didática, e à sua implementação, importa explicar que, contrariamente ao que tinha sido previsto inicialmente, de que seria a docente da turma a dinamizar as atividades do plano, a investigadora acabou por dinamizar a maior parte delas, ora sozinha, ora em conjunto com a docente. Esta alteração foi solicitada pela própria docente da turma que, não se sentindo totalmente à vontade com a temática central do projeto e, como tal, com algumas das questões específicas abordadas em algumas das sessões, propôs

que fosse a investigadora e, em algumas situações, as duas em conjunto, a conduzir o desenvolvimento das atividades.

A investigadora assumiu, assim, o duplo papel de “insider”, estando profundamente “envolvida na atividade dos participantes”, e de “outsider”, ao refletir “sobre essa atividade específica” (Lazana, 2020, p. 144). Mais, a investigadora procurou integrar-se na vida e dinâmicas da escola, e da turma participante no estudo, ao máximo, passando aí todo o tempo possível, para que, como aconselha Denscombe (1998), passasse a ser vista e aceite como “part of the furniture” (p. 47).

Com efeito, a presença da investigadora no recinto escolar para i) reunir com a docente de Inglês e planificar as atividades, ii) assistir a todas as aulas de Inglês da turma, iii) implementar e dinamizar os módulos pedagógico-didáticos do plano de intervenção, e iv) participar nas atividades gerais da escola – como, por exemplo, as realizadas no âmbito do Projeto Educativo – contribuiu para que a relação entre a investigadora e os participantes no estudo (docente e alunos) se estreitasse, tornando-se mais próxima e informal à medida que o tempo foi passando.

2.3. Os instrumentos e técnicas de recolha de dados e o *corpus* de análise

Apresentamos, nesta secção, os instrumentos e técnicas utilizados na presente investigação, que teve em vista “a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização” (Pardal & Correia, 1995, p.23). Esta diversidade de informação e de fontes de evidência facultou, por sua vez, um leque variado de ângulos, pontos de vista e perspetivas que permitem analisar o fenómeno em estudo de forma detalhada e intensiva.

Note-se que alguns destes instrumentos e técnicas foram já referidos e apresentados anteriormente neste capítulo.

2.3.1 O inquérito por entrevista

Como mencionámos no ponto 2.1.3. do presente capítulo, quando descrevemos a docente de Inglês que colaborou no nosso plano de intervenção didática, recorreremos, num momento de contacto inicial, ao inquérito por entrevista, entendendo-o como um instrumento de recolha de

dados que possibilita a obtenção de informação rica e pormenorizada (Pardal & Correia, 1995), sendo

especialmente útil como estratégia de recolha de dados em estudos de carácter interpretativo, essencialmente, devido ao grau de interação que permite que seja estabelecido entre o investigador e o entrevistado (...). O seu objetivo principal consiste em fornecer ao investigador informação detalhada e profunda sobre determinadas perceções ou representações em relação a um dado tópico ou realidade social, de forma a contribuir para a compreensão de conceções, sentidos e significados que os sujeitos possam atribuir às suas ações (Batista, Rodrigues, Moreira & Silva, 2021, p. 18).

Pretendíamos, assim, recolher informação aprofundada, holística, contextualizada e personalizada (Rosa & Arnoldi, 2006) acerca da docente de Inglês que iria participar no nosso estudo a partir da perspetiva e voz da própria, particularmente no que diz respeito ao modo como esta entendia o ensino e aprendizagem das línguas de uma maneira geral e, em especial, da língua inglesa, antes de iniciarmos o trabalho em conjunto.

De forma mais precisa, e recordando o que mencionámos anteriormente (ponto 2.1.3.), os objetivos gerais que nortearam a realização desta entrevista foram: i) compreender a forma como a docente se relaciona com as línguas e culturas de uma maneira geral; ii) conhecer as representações e as opiniões da docente acerca do ensino e aprendizagem de línguas em geral e, em particular, acerca da língua inglesa, da sua diversidade linguística e cultural e do seu ensino e aprendizagem; iii) conhecer a perceção da docente sobre as suas práticas de ensino, bem como sobre o modo como estas estão, ou não, articuladas com as finalidades definidas para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, quer pelas orientações nacionais e internacionais, quer pelas diretrizes da escola; e iv) conhecer as motivações e expectativas da docente em relação à sua participação no nosso projeto de investigação.

Tendo em mente estes objetivos, optámos por desenvolver uma entrevista semiestruturada porque, não sendo “nem (...) inteiramente livre e aberta (...) nem orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas a priori” (Pardal & Correia, 1995, p. 65), esta permitiria que as respostas da entrevistada surgissem de forma mais espontânea, dando conta das suas perceções e interpretações, das suas experiências e memórias, das suas representações e referências normativas, do seu sistema de valores, emoções e atitudes (*ibidem*), entre outras

informações. Para além disso, e como refere Hill (2014), este formato de entrevista confere ao investigador “liberdade em recorrer ou não a todas as questões que formulou e em seguir a ordem que determinou previamente” (cit. in Batista, Rodrigues, Moreira & Silva, 2021, p. 20; cf. Aires, 2015; Minayo & Costa, 2019).

Tomadas as decisões relativamente ao tipo de entrevista a aplicar, procedeu-se, em seguida, à construção do guião de entrevista (Anexo A-1).

A construção do guião de entrevista teve em consideração os objetivos que havíamos definido para a mesma, à luz dos objetivos gerais da investigação e do respetivo quadro teórico-metodológico. Seguindo as recomendações de alguns dos autores lidos, o guião foi organizado em termos de objetivos (gerais e específicos) e de blocos temáticos (Amado, 2009) – i) Caracterização profissional da professora; ii) Biografia linguístico-comunicativa da professora; iii) “Eu, professora de línguas”; iv) “Eu e a língua inglesa”; v) A participação no projeto de investigação -, no interior dos quais se agruparam as questões a colocar de acordo com o tema em enfoque.

No que diz respeito às questões propriamente ditas, e também de acordo com a literatura da especialidade, privilegiámos, neste guião, a formulação de perguntas abertas e de opinião, que permitem colocar “o inquirido perante a situação de emitir opinião – o que pensa sobre algo” (Pardal & Correia, 1995, p.60) – por exemplo, questões como “Que razões aponta para que algumas línguas sejam consideradas mais importantes do que outras?”, ou “Como descreveria a relação da língua inglesa com as outras línguas em aprendizagem na escola?”. Para além disso, procurámos também partir das questões mais gerais, relacionadas com factos, para as questões mais específicas e concretas, que implicam sentimentos, interpretações ou opiniões (cf. Amado, 2009), ainda que a ordem das questões fosse alterada no momento da entrevista em função do decorrer da mesma.

Concluídos todos os passos de preparação, a entrevista à docente da turma foi realizada no dia 28 de setembro de 2011, na escola onde viria a ter lugar, nesse mesmo ano letivo, a implementação do nosso plano de intervenção didática. A entrevista teve a duração aproximada de duas horas e foi registada através de gravação áudio, tendo sido posteriormente transcrita (*Transcrição* – Anexo A-2). A transcrição foi validada pela docente de Inglês.

2.3.2 *As biografias linguísticas*

Tal como descrevemos no ponto 2.1.3. do presente capítulo, no qual apresentámos a turma participante no nosso estudo, adotámos, num momento inicial de caracterização do contexto de

intervenção e respetivos intervenientes, a biografia linguística enquanto atividade/instrumento de recolha de dados.

Citando Cuq (2003), a biografia linguística de um indivíduo é

l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun (pp. 36-37).

O conceito de *biografia linguística*, cuja origem remonta aos trabalhos do Conselho da Europa na década de 1980, e cuja divulgação se intensificou após a publicação do *Portfolio Europeu de Línguas* (2001), assenta na capacidade de o indivíduo relatar os factos e os acontecimentos que constituem a sua história e experiência nos domínios linguístico e comunicativo ao longo da sua vida (Molinié, 2006; cf. Costa, Moreira & Pinho, 2014).

Como tal, esta atividade/documento possibilita ao indivíduo:

- i) refletir sobre as aprendizagens linguísticas em curso ou já realizadas;
- ii) refletir sobre o seu perfil enquanto aprendente de línguas;
- iii) refletir sobre os contactos com línguas e culturas que vai estabelecendo ao longo da sua vida;
- iv) refletir sobre a sua motivação para continuar a aprender línguas;
- v) (auto)avaliar as suas competências e conhecimentos linguísticos nas diferentes línguas que conhece;
- vi) tomar consciência das representações que tem sobre as línguas e as culturas;
- vii) desenvolver capacidades metalinguísticas;
- viii) alargar e diversificar a sua cultura linguística;

(cf. Costa, Moreira & Pinho, 2014; Council of Europe, 2007; Molinié, 2006).

Face a estas características e potencialidades, a biografia linguística assume-se, em especial no contexto educativo, como um instrumento precioso, que, por um lado, “permite ao professor ter um conhecimento mais amplo das histórias linguísticas dos seus alunos” (Silva, 2009, p. 53) e, por

outro lado, confere aos alunos a oportunidade de dar a conhecer ao resto da turma os percursos e as histórias de cada um, aspeto que poderá constituir-se como “vector de motivação para a aprendizagem de línguas, partindo das línguas que conhece e permitindo-lhe a abertura a outras” (*ibidem*) – vantagens que influenciaram a nossa escolha por este instrumento de recolha de dados com vista à caracterização linguístico-comunicativa do grupo de participantes no nosso estudo.

2.3.3 Observação e gravações

A observação, enquanto técnica de recolha de dados, tem sido amplamente utilizada na área das Ciências Sociais e, em particular, na investigação em educação (Fetterman, 1998; Pardal & Correia, 1995). Aliás, nas palavras de Pardal e Lopes (2011), “não há ciência sem observação, nem estudo científico sem um observador” (p. 71).

Globalmente entendida como uma técnica de “recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo em situações específicas” (Aires, 2015, pp. 24/25), a observação é particularmente comum em estudos de caso, como o nosso. No caso desta investigação, pese embora esta técnica não ter sido implementada de forma sistemática e estruturada ao longo de todo o plano de intervenção, a observação de aulas não deixou de estar presente.

Com efeito, a investigadora observou todas as aulas de Inglês da turma não dedicadas ao plano de intervenção didática – aqui, na qualidade de *observadora não participante*; e, nas aulas dedicadas a esse plano, e ainda que estivesse responsável pela dinamização das mesmas, a investigadora não abandonou completamente o seu papel de observadora (neste caso, *observadora participante*), procurando conciliar as duas funções o melhor que podia. Como tal, não foi possível o registo de quaisquer anotações de observação no decorrer destas atividades; porém, esta lacuna foi preenchida, no nosso entender, pelas gravações áudio e vídeo que foram realizadas em todas as sessões de implementação do plano de intervenção didática.

Importa referir, a respeito das gravações em vídeo, que a câmara de filmar foi sempre colocada no final da sala de aula, focada para o espaço de movimento da docente e da investigadora, filmando os alunos de costas, de modo a preservar a sua imagem e identidade (Erickson, 1992, p. 212). Por outro lado, as gravações áudio foram usadas como complemento ao vídeo, de modo a assegurar a captação de som de forma o mais nítida possível.

Procedeu-se, posteriormente, à transcrição destas sessões (Anexos C-1), tendo apenas sido excluídos alguns aspetos relacionados com os “rituais de sala de aula”, nomeadamente, o registo dos sumários, a correção de trabalhos de casa e, ainda, aspetos não-verbais como a deslocação

dos alunos na sala. Andrade e Araújo e Sá (1995) consideram que “nenhuma transcrição representa com absoluta fidelidade os fenómenos verbais a que se reporta” (p. 45); não obstante, esta continua a ser a única forma de podermos analisar, mais tarde, os dados recolhidos em sala de aula, no “terreno”, de forma aprofundada.

Adotámos, na transcrição das sessões, a proposta de convenção de Andrade e Araújo e Sá (1995) (Anexo C-2), mas fizemo-lo de forma livre porque o que se pretendia era compreender o desenrolar das atividades realizadas e as reações por parte dos alunos e não tanto analisar a interação discursiva entre os intervenientes.

Para além disso, importa referir que, para garantir a preservação da identidade dos alunos, as designações que identificam as suas intervenções nas aulas e/ou os seus comentários ou registos escritos resultam da codificação dos seus nomes.

2.3.4 *Portfolio*

Ao longo da implementação do plano de intervenção, sobretudo a partir do início do 2º período letivo, os alunos construíram um *Portfolio de Turma* (Anexos C-3), no qual incluíram as suas impressões relativamente às atividades desenvolvidas.

Na verdade, o portfolio tem sido utilizado e valorizado como instrumento de formação e de avaliação ao permitir: i) o reconhecimento da pessoa do aluno; ii) o reconhecimento da necessidade da autoimplicação do aluno na sua própria aprendizagem; iii) o reconhecimento de que ninguém aprende sozinho; e iv) o reconhecimento de que todos os processos de formação e de desenvolvimento são, em si mesmos, inacabados (Gomes, Pessate & Gomes, 2004, p. 9; cf. Sá-Chaves, 2009).

Definido, de uma maneira geral, como “uma narrativa de cariz reflexivo, que dá voz à pessoa do aluno que aprende, na medida da sua auto-implicação no processo”, na qual “o aprendiz vai dando conta não apenas dos conteúdos que medeiam essa interação [a interação aprender – ensinar], como também dos significados e dos sentidos que ele mesmo atribui à informação com a qual interage” (Idália Sá-Chaves – in Gomes, Pessate & Gomes, 2004, p. 10), no caso da nossa investigação, o portfolio assumiu-se, em termos físicos, como um conjunto organizado e estruturado de documentos variados ilustrativos das diferentes tarefas realizadas pelos alunos (Coelho & Campos, 2003, p. 14). Foi discutido e negociado, primeiramente, entre a investigadora e a docente da turma, uma vez que era importante definir, desde logo, os objetivos concretos da utilização deste instrumento, e, mais tarde, com os alunos.

Com efeito, procurámos negociar com os alunos a estrutura e organização deste instrumento que, na verdade, seria construído por eles, esperando, desta forma, suscitar o seu sentido de responsabilidade e a sua motivação para colaborar nesta tarefa. Assim, apesar de termos avançado com uma proposta de estrutura para o portfolio, incentivámos os alunos a comentá-la, a aperfeiçoá-la e a apresentar sugestões alternativas sempre que achassem pertinente.

Após este momento de partilha e discussão, decidiu-se que o *Portfolio de Turma* (arquivado num dossier) seria constituído pelas seguintes secções:

- *Separador personalizado* – embora se tratasse de um portfolio da turma, cada aluno tinha um capítulo individual, o qual deveria estar devidamente identificado com um separador personalizado. Para o efeito, solicitámos aos alunos que elaborassem este separador como uma representação simbólica (por meio de desenho, imagem retirada da Internet ou de outra fonte, texto, canção...) da forma como entendiam o nosso projeto, da forma como interpretavam o seu título, por exemplo.
- *Secção Fichas de trabalho* – esta secção foi dedicada ao arquivo das fichas de trabalho realizadas no âmbito do plano de intervenção.
- *Secção As minhas reflexões* – incluíram-se, nesta secção, as reflexões escritas e individuais elaboradas pelos alunos sobre um determinado tópico em análise.
- *Secção As minhas pesquisas* – integrou os resultados dos trabalhos de pesquisa realizados pelos alunos sobre temáticas relacionadas com a diversidade linguística e cultural, nomeadamente da língua inglesa.

Face ao exposto, importa, pois, reiterar a ideia de que, embora possuindo um tema estruturador – A diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa -, o *Portfolio de Turma* não se esgotava nem neste tema, nem nas secções que definimos inicialmente em conjunto com os alunos. Estes tinham plena autonomia e liberdade para incluírem, nos seus capítulos individuais, outros documentos e registos, para além dos solicitados pela investigadora/docente, desde que relacionados, de alguma forma, com a essência do projeto – o que, lamentavelmente, não aconteceu.

2.3.5 O corpus de análise

Os dados recolhidos a partir dos procedimentos explicitados deram origem ao seguinte *corpus* de análise (Quadro 8).

Técnicas de recolha de dados	Instrumentos de recolha de dados	Dados / Anexos
Inquérito	Entrevista à docente da turma (Guião - Anexo A-1)	Transcrição da entrevista – Anexo A-2
	Biografias linguísticas dos alunos (Documento – Anexo B2.5.)	Biografias preenchidas – Anexo C3.1.
Observação de aulas	Videogravação de 15 aulas ³⁴	Transcrições das aulas – Anexos C-1
Construção do <i>Portfolio de Turma</i>	Fichas de trabalho & Reflexões elaboradas pelos alunos	Respostas dos alunos (Anexos C-3)

Quadro 8 – O corpus de análise

Explicaremos, na Parte III do presente capítulo, o modo como organizámos a análise destes dados, de acordo com os objetivos de investigação definidos e que enformaram o nosso estudo empírico.

³⁴ O plano de intervenção didática foi implementado num total de 16 aulas, como referimos noutros espaços deste capítulo. No entanto, a primeira aula, dedicada à apresentação do projeto aos alunos, não foi videogravada porque, à data, ainda não tínhamos recebido todas as autorizações para esse efeito por parte dos Encarregados de Educação.

PARTE III: metodologia de análise

“Finalizada a fase de recolha de dados, o investigador ficará na sua posse, e a partir deles será possível retirar as conclusões gerais destinadas a esclarecer o problema formulado no início do trabalho. Mas esse conjunto de dados, por si só, não nos dirá em princípio nada, não nos permitirá alcançar nenhuma conclusão se, previamente, não os organizarmos e ordenarmos. São essas acções que integram o chamado PROCESSAMENTO DE DADOS” (Vilelas, 2009, p. 307)

Recolhidos os dados e constituído o *corpus* de análise, procedeu-se ao tratamento e organização dos mesmos, com a postura e olhar de um ‘detetive’ que se interroga e que os interroga, na tentativa de os interpretar e explorar, atribuindo-lhes significado(s) à luz dos quadros teóricos e dos objetivos e questões de investigação que norteiam este projeto.

Nesse sentido, e tendo em consideração o tipo de dados recolhidos, adotámos os procedimentos de análise da *análise de conteúdo*, entendida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 1977, p. 34) com vista à captação de ideias e de significações, desocultando-as (cf. Pardal & Correia, 1995), ou, como refere Vilelas (2009), revelando “o que está escondido, latente ou subentendido na mensagem” (p. 334).

Este conjunto de técnicas de organização e análise consiste “num processo intelectual de categorizar dados qualitativos de diversas naturezas (textuais, fotográficas ou em vídeo), em grupos semelhantes ou categorias conceituais, através dos quais é possível identificar padrões, estabelecer relações e sistematizar e sintetizar os dados, conferindo-lhes significado” (Moura, Ramos, Simões & Li, 2021, p. 48).

No caso do nosso estudo, a vontade e a necessidade de uma leitura mais profunda dos dados, que nos possibilitasse, essencialmente, explorar o conteúdo e, desta forma, identificar significados ‘escondidos’, influenciaram a nossa opção pela análise de conteúdo. Pretendíamos, pois, obter indicadores que nos ajudassem a fazer inferências e deduções, quer a partir dos documentos reguladores, quer a partir do discurso (oral e escrito) dos alunos que participaram no plano de intervenção didática, acerca do ensino e aprendizagem do inglês no contexto de uma educação plurilingue e intercultural.

Alguns autores sublinham que o processo de análise de conteúdo pode consubstanciar-se em duas abordagens distintas: uma *abordagem indutiva*, caracterizada pela busca de padrões nos

dados, isto é, semelhanças e/ou diferenças que se traduzem em diferentes temas e/ou categorias; e uma *abordagem dedutiva*, segundo a qual o investigador testa teorias ou modelos já existentes, confrontando-os com os dados recolhidos (Cropley, 2019; Graneheim, Lindgren & Lundman, 2017). No primeiro caso, o investigador “moves from the data to a theoretical understanding” (Graneheim, Lindgren & Lundman, 2017, p. 30), que é precisamente a abordagem que adotámos na nossa análise, ao partirmos dos dados para tentarmos compreender as possíveis articulações existentes entre uma abordagem didática baseada na diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa e o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos alunos. No segundo caso, pelo contrário, o investigador “move[s] from theory to data” (*ibidem*).

A análise organizou-se em três etapas, na linha do que propõem autores como Bardin (1977) e Minayo e Costa (2019), por exemplo. Numa primeira etapa, designada como *pré-análise*, procedemos à escolha e organização do *corpus* a analisar, o qual foi apresentado e descrito no ponto 2.3.5. do presente capítulo. Para além disso, realizámos ainda uma primeira leitura, generalizada e “flutuante” (Bardin, 2008, p. 122), das transcrições das sessões e dos registos escritos incluídos no *Portfolio de Turma* para conhecer melhor o seu conteúdo e, dessa forma, determinar os procedimentos de análise a adotar na(s) etapa(s) seguinte(s).

Numa segunda etapa, a da exploração do material recolhido e da *categorização*, “os dados brutos são transformados de forma organizada”, num processo de “corte e colagem” da informação, e organizados em “subconjuntos ou gavetas” (Minayo & Costa, 2019, p. 27), as chamadas *categorias* de análise.

O sistema de categorias pode ser definido *a priori*, antes da análise propriamente dita, em função do(s) quadro(s) teórico(s) que lhe está(ão) associado(s), e/ou *a posteriori*, quando as categorias emergem diretamente dos dados que são objeto de análise (cf. Bardin, 1977; Coutinho, 2011; Vilelas, 2009). No caso do nosso estudo, utilizámos um sistema de categorias ‘misto’, ou seja, adotámos um conjunto de categorias pré-definidas, às quais fomos acrescentando subcategorias, que emergiram da leitura dos dados recolhidos e tratados.

Assim, e tendo em consideração

- i) o nosso conhecimento dos quadros teóricos e conceptuais em que se baseia o nosso projeto de investigação;
- ii) os objetivos de investigação do nosso projeto - recorde-se: a) compreender o contributo de uma abordagem didática baseada na diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa para o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos aprendentes; e b) contribuir para a enunciação de estratégias e

práticas de abordagem da língua inglesa promotoras de uma educação plurilingue e intercultural;

- iii) os objetivos do próprio plano de intervenção didática, nomeadamente: a) contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa, plurilingue e intercultural, dos alunos; b) promover a reflexão e a construção de conhecimento, por parte dos alunos, sobre a diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa no quadro de uma educação plurilingue e intercultural; e c) sensibilizar para a diversidade linguística e cultural e promover o desenvolvimento de atitudes positivas face ao Outro,

começámos por estabelecer dois grandes blocos temáticos que enquadraram a leitura e interpretação dos dados recolhidos - *O mundo das línguas e culturas* e *O mundo da língua inglesa* -, enquanto “unifying ‘red thread[s]’ running through several categories” (Graneheim, Lindgren & Lundman, 2017, p. 32).

Seguiu-se a definição (*a priori*) de três macro categorias de análise, decorrentes de um dos quadros teóricos que suportam o presente projeto, que ilustram algumas das características e dimensões em comum nos modelos de *competência plurilingue* (Andrade et al., 2003) e de *competência intercultural* (*Intercultural competence* - Byram, 1997) (Capítulo 1): **Conhecimentos, Capacidades e Atitudes.**

Modelo_ <i>Competência plurilingue</i> (Andrade et al., 2003)	Modelo_ <i>Competência intercultural</i> (<i>Intercultural competence</i> - Byram, 1997)	Categorias de análise
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Dimensão socioafetiva – vontades, predisposições, motivações e atitudes do sujeito em relação às línguas, às culturas, aos interlocutores e à comunicação;</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atitudes – de abertura, interesse, empatia; predisposição para ‘suspender’ julgamentos e vontade de relativizar os próprios valores, comportamentos e crenças; respeito pela diferença (nossa tradução); 	ATITUDES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Dimensão de gestão dos repertórios linguístico-comunicativos - “capacidade do sujeito lidar com a sua história linguística e comunicativa...” (p. 494);</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimentos – i) conhecimento sobre os grupos sociais e suas culturas no seu próprio país, e conhecimento semelhante sobre o país do seu interlocutor; ii) conhecimento sobre os processos de interação a nível individual e social (nossa tradução); 	CONHECIMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Dimensão de gestão dos repertórios de</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidades – i) capacidades de interpretação e relação; ii) 	CAPACIDADES

O estudo empírico: enquadramento e desenho metodológicos

<p><i>aprendizagem</i> – capacidade de gerir e usar diferentes operações de aprendizagem da linguagem verbal;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Dimensão de gestão da interação</i> – inclui os processos próprios das situações de interação e de contacto entre línguas (ex: interpretação, tradução, alternância códica...). 	<p>capacidades de descoberta e interação (nossa tradução);</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Consciência cultural crítica</i> – capacidade para avaliar criticamente perspectivas, práticas e produtos na sua própria cultura e noutras culturas ou países (nossa tradução). 	
--	---	--

Quadro 9 – Definição das categorias de análise

Após esta primeira leitura/organização, procedemos ao estabelecimento de subcategorias de análise (*a posteriori*) que nos permitissem, de uma forma mais detalhada e enriquecedora, interpretar e compreender o significado das evidências selecionadas. Para o efeito, à medida que fomos analisando em detalhe, no processo de codificação dos dados, os discursos escritos e orais dos alunos, procurámos encontrar equivalências nos descritores do CARAP / FREPA (Candelier et al., 2012), enquanto instrumento passível de estar ao serviço quer da pedagogia, quer da investigação sobre o desenvolvimento de competências comunicativas plurais, como as plurilingue e intercultural. Veja-se, a este respeito, a Figura 6:

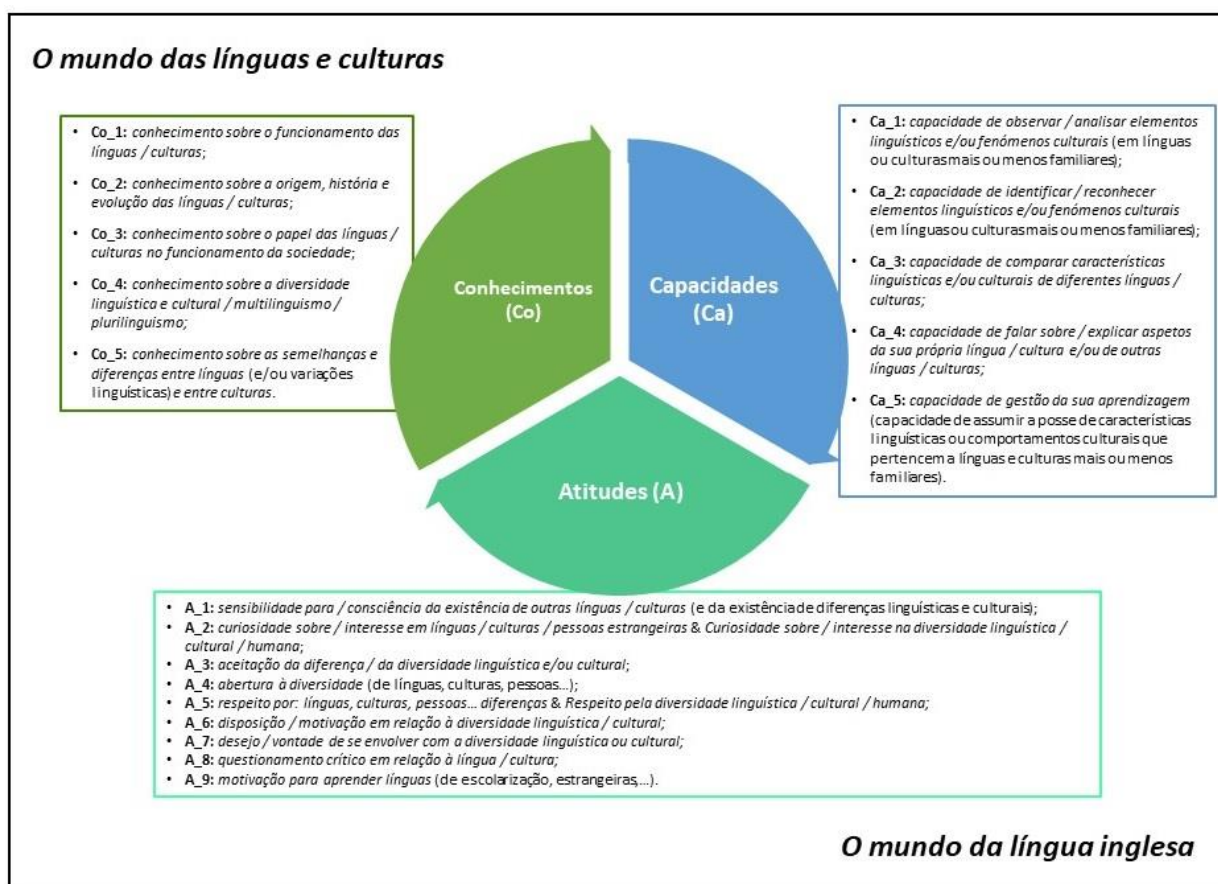


Figura 6 - Esquema-síntese do modelo de análise

Finalmente, numa terceira etapa, geralmente associada a uma interpretação de segunda ordem (Minayo & Costa, 2019), procedeu-se ao tratamento dos resultados obtidos e respetiva interpretação inferencial, tendo sempre presente, e a eles voltando com atenção, os quadros teóricos e os objetivos de investigação que suportam este estudo. Trata-se, pois, de efetuar a triangulação da informação com vista à produção de conclusões (cf. Miles & Huberman, 1994) que possam responder às questões de investigação formuladas inicialmente.

Nesta etapa, que é de discussão e conversa com os dados, procurámos, também, selecionar um conjunto relevante de exemplos, extraídos desses mesmos dados, que pudessem suportar e ilustrar as nossas hipóteses e interpretações, proporcionando ao leitor o contacto com os discursos dos alunos participantes no estudo.

Construídas as categorias e subcategorias de análise, seguiu-se, então, a identificação e distribuição das unidades de registo pelas mesmas (Anexos D-1), algo que Sampieri, Collado e Lucio (2006) designam por primeiro nível de codificação. Num segundo nível, em que se refina a codificação, relacionámos e comparámos as categorias (e subcategorias) entre si com vista à interpretação do seu significado e à identificação de semelhanças e diferenças entre elas, ou seja,

procedemos a uma análise descritiva e exaustiva dos dados, da qual damos conta no Capítulo 4 do presente trabalho.

Importa ainda referir que a validade e relevância do nosso modelo de análise foram testadas através da preparação de artigos, da participação em congressos e noutros encontros científicos (onde foi sendo parcialmente divulgado).

Para além disso, sublinhe-se que procurámos garantir, nas várias etapas do projeto de investigação, que os princípios éticos e os critérios de qualidade (cf. Bogdan & Biklen, 1994; Fortin, 1999; Tuckman, 2005) deste tipo de estudo eram respeitados. Desde logo, preservámos o direito dos participantes do estudo à privacidade e à não participação, ao anonimato e à confidencialidade – recorde-se, para o efeito, os procedimentos adotados, já mencionados anteriormente: i) a obtenção do consentimento informado, livre e esclarecido por parte da Direção da Escola, da docente de Inglês da turma, dos Encarregados de Educação e dos alunos, a partir da apresentação, clara e objetiva, do projeto de investigação, dos seus objetivos e dos contributos esperados com esta participação/colaboração; ii) a obtenção de autorização, por parte da Escola e dos Encarregados de Educação, para a gravação (áudio e vídeo) das sessões dedicadas à implementação do plano de intervenção didática.

Por outro lado, e de modo a conferir consistência e fiabilidade ao estudo, procurámos descrever o desenho metodológico e sintetizar os dados recolhidos. Complementarmente, e respeitando o critério de credibilidade, recorremos a diversas fontes, instrumentos e técnicas/métodos de recolha de dados (recorde-se: o inquérito por entrevista, as biografias linguísticas, a observação, a gravação de aulas, o Portfolio de Turma), que possibilitaram a diversificação não só dos dados recolhidos, mas também do olhar sobre os mesmos.

Por último, e tal como Lazana (2020) sublinha a respeito do seu estudo, o período de tempo significativo em que permanecemos no contexto de intervenção (aproximadamente um ano letivo), assim como a interação permanente entre a investigadora e a docente da turma, podem contribuir para o reforço da validade interna do estudo (pp. 193/194).

Síntese

Contextualizado o estudo do ponto de vista teórico e conceptual, nos Capítulos 1 e 2, pretendemos, no presente capítulo, cartografá-lo do ponto de vista epistemológico e metodológico, apresentando, descrevendo e justificando as diversas opções tomadas.

Nesse sentido, começámos por explicar a génese do projeto de investigação, descrevendo as diferentes fases de operacionalização do mesmo. Procedemos, em seguida, ao seu enquadramento no paradigma de investigação interpretativo e caracterizámo-lo como sendo uma investigação de cariz qualitativo.

Proseguimos com a caracterização do nosso estudo como sendo um estudo de caso, com algumas características de investigação-ação, e explicitámos as diferentes etapas na preparação da implementação do plano de intervenção didática, o qual descrevemos de forma detalhada, em particular os módulos pedagógico-didáticos que o constituíram.

Identificados os vários instrumentos e técnicas de recolha de dados, assim como os elementos que integram o nosso *corpus* de análise, debruçámo-nos, na última parte do capítulo, sobre os procedimentos de organização e análise dos dados que adotámos. Trata-se de procedimentos de análise de conteúdo, que permitem “observer, percevoir, ressentir, comparer, nommer, juger, étiqueter, contraster, relier, ordonner, intégrer, vérifier” os dados recolhidos (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 63; cf. Cavalcante et al., 2014; Cohen, Manion & Morrison, 2007; Coutinho, 2013; Moura, Ramos, Simões & Li, 2021).

Como tal, procurámos explicar de forma clara o processo de construção do modelo de análise, particularmente o estabelecimento das categorias e subcategorias de análise, isto é, o processo de codificação no qual buscámos “padrões de pensamento ou comportamento, palavras, frases, ou seja, regularidades nos dados” (Coutinho, 2011, p. 192).

Durante este processo, estivemos sempre cientes: i) da inevitável subjetividade do sujeito-investigador e do carácter interpretativo da análise; ii) da ambiguidade das palavras e das categorias (Cohen, Manion & Morrison, 2007); e iii) da ‘dependência’ da análise de certas competências do investigador, como, por exemplo, da sua capacidade para interpretar e procurar significados nos dados recolhidos, da sua capacidade de reflexão e da sua experiência em conduzir técnicas de recolha de dados (Moura, Ramos, Simões & Li, 2021, p. 58) – ‘fragilidades’ que procurámos ultrapassar através da triangulação de dados possibilitada pelo recurso a diferentes instrumentos e métodos/técnicas de recolha de dados.

No Capítulo 4, daremos conta dos resultados do estudo e respetiva discussão.

Capítulo 4

Análise dos dados e discussão dos resultados

Introdução

“Devemos julgar um homem mais pelas suas perguntas, do que pelas suas respostas.”
Voltaire

Na linha da citação de Voltaire que colocámos em epígrafe, procuraremos, neste capítulo, responder, ou, pelo menos, aproximarmo-nos de uma resposta, aos objetivos de investigação que nortearam este estudo - nomeadamente: i) *conceber, implementar e avaliar um plano de intervenção didática*; ii) *compreender o contributo de uma abordagem didática baseada na diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa para o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos alunos*; e iii) *contribuir para a enunciação de estratégias e práticas de abordagem da língua inglesa promotoras de uma educação plurilingue e intercultural* - pela análise e discussão dos dados recolhidos durante a implementação do plano de intervenção didática.

Nesse sentido, e de acordo com a natureza destes objetivos, estruturámos o capítulo em duas partes. Na primeira parte, adotando uma perspetiva mais descritiva, mas também analítico-interpretativa, apresentaremos a análise dos dados identificados nas gravações (áudio e vídeo) das sessões dedicadas ao plano de intervenção (cf. Anexos C- 1) e no *Portfolio de Turma* (cf. Anexos C -3), e devidamente organizados nas categorias e subcategorias de análise que indicámos no Capítulo 3 (cf. Anexos D -1), procurando fazer sobressair a voz dos alunos que participaram no nosso estudo, através de pequenos “recortes” do seu discurso (oral e escrito), mas também a nossa voz e o nosso olhar sobre esses mesmos dados.

Esta análise dos dados será apresentada de forma faseada, em torno das três macro categorias de análise – *Conhecimentos, Capacidades e Atitudes*. No interior de cada uma destas categorias, os dados serão identificados e descritos em função dos dois blocos temáticos - *O mundo das línguas e culturas* e *O mundo da língua inglesa* – e das respetivas subcategorias de análise (conforme explicitámos no Capítulo 3). Assim:

- i) na categoria *Conhecimentos* incluímos as ocorrências relacionadas com a demonstração e/ou potencial aquisição, por parte dos alunos, de conhecimentos variados (ou a falta deles) sobre as línguas/culturas e a diversidade linguística e cultural, por um lado, e sobre a língua inglesa, e respetiva diversidade intralinguística e cultural, por outro lado;

- ii) na categoria *Capacidades* considerámos as ocorrências que pareceram ilustrar as capacidades dos alunos de, em diferentes atividades, observar, identificar, analisar, comparar, falar e/ou refletir sobre elementos linguísticos e/ou fenómenos culturais acerca de diferentes variedades (de uma mesma língua) ou línguas/culturas;
- iii) na categoria *Atitudes* contemplámos os elementos que, de acordo com a nossa leitura dos dados, são indícios de atitudes (ou da falta delas) de curiosidade, interesse, aceitação, abertura e respeito face à diferença (linguística, cultural, humana...), bem como de desejo, predisposição e vontade de se envolver com a diversidade linguística ou cultural.

Na segunda parte, e mobilizando os quadros teóricos que descrevemos nos dois primeiros capítulos deste trabalho, procederemos à discussão dos resultados, à luz desses mesmos quadros e dos objetivos de investigação, colocando em evidência os elementos que, por estabelecerem relações e/ou padrões entre si, ou não, nos permitem compreender esses mesmos resultados e formular inferências sobre o potencial desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos alunos, e a que nível(eis), a partir da abordagem didática plural baseada na diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa, que propusemos neste estudo.

Procuraremos igualmente recuperar os resultados da análise realizada, na fase inicial de preparação da intervenção, e numa lógica de contextualização do estudo e fundamentação da escolha do grupo de participantes, aos documentos reguladores do ensino e aprendizagem da língua inglesa em Portugal (cf. Capítulo 3), cruzando-os com os resultados colocados em evidência pela análise do plano de intervenção, de forma a enriquecer esta discussão e a compreender o modo como eles se relacionam (ou não) entre si.

Para além disso, e complementarmente, refletiremos sobre os efeitos do plano de intervenção didática, identificando potencialidades e fragilidades, não só ao nível das aprendizagens e aquisições dos alunos participantes, mas também segundo uma perspetiva didática, com vista à enunciação de estratégias e práticas de abordagem da língua inglesa, promotoras de uma educação plurilingue e intercultural, que possam ser operacionalizadas em sala de aula.

PARTE I: *a journey through the linguistic and cultural diversity of the English language* - análise dos dados em busca de indícios de desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural

Recordamos que o plano de intervenção didática, intitulado *A journey through the linguistic and cultural diversity of the English language*, foi pensado e concebido como um conjunto de momentos, perfeitamente integrados na dinâmica da aula de língua inglesa no 9.º ano de escolaridade e no cumprimento dos respetivos objetivos pedagógicos e curriculares, que proporcionaram aos alunos o contacto com diferentes *Englishes*, seus falantes, culturas e comunidades, ao mesmo tempo que construíram conhecimento sobre as temáticas abordadas e o funcionamento da língua inglesa e consolidaram as suas capacidades de comunicação nesta língua.

O plano foi, assim, operacionalizado como uma espécie de *viagem* na qual, em cada ‘destino temático’ (os temas foram explorados de acordo com as planificações escolares e o manual adotado), os alunos tiveram a oportunidade de ‘visitar’ diferentes países/comunidades, explorar e refletir sobre alguns fenómenos/comportamentos culturais, contactar e experimentar diferentes línguas e/ou variedades da língua inglesa e, ainda, interagir com falantes nativos de língua inglesa em situação de comunicação real.

Os resultados e evidências desta *viagem* são apresentados nas secções seguintes, de acordo com as categorias e subcategorias de análise e os blocos temáticos que explicitámos anteriormente.

1.1. Conhecimentos

"Knowledge is one of those things that no one can take you //" (aluno BR – Módulo 2 / Sessão 1 (Transcrição - Anexo C1.1.))

As atividades e experiências promovidas no âmbito do plano de intervenção visavam, entre outros objetivos, criar condições para que os alunos adquirissem informações variadas e construíssem conhecimento sobre as línguas e culturas em geral, por um lado, e sobre a língua inglesa e respetiva diversidade intralinguística e cultural, por outro lado.

Nesse sentido, relembramos as subcategorias de análise que definimos para representar estes conhecimentos:

Análise dos dados e discussão dos resultados

Categoria_ Conhecimentos
Co_1: conhecimento sobre o funcionamento das línguas/culturas (variação interna; língua materna / língua de escolarização / línguas estrangeiras...)
Co_2: conhecimento sobre a origem, história e evolução das línguas/culturas
Co_3: conhecimento sobre o papel das línguas/culturas no funcionamento da sociedade
Co_4: conhecimento sobre a diversidade linguística e cultural / multilinguismo / plurilinguismo
Co_5: conhecimento sobre as semelhanças e diferenças entre línguas (e/ou variações linguísticas) e entre culturas

Quadro 10 – *Conhecimentos*: subcategorias de análise

As ocorrências que incluímos nesta categoria (cf. tabelas – Anexos D -1), e que descrevemos em seguida, ilustram, pois, a aquisição / construção destes conhecimentos, ou, pelo contrário, a ausência deles, primeiro a respeito das línguas e culturas em geral, e depois acerca da própria língua inglesa.

O mundo das línguas e culturas

a) Conhecimento sobre o funcionamento das línguas/culturas (Co_1)

Verificámos, logo nas sessões iniciais do plano de intervenção, que os alunos já possuíam conhecimentos, de tipo declarativo³⁵, sobretudo, sobre algumas línguas e/ou os países em que são faladas. Com efeito:

- **Módulo 1** - na sessão de apresentação do projeto de investigação e do plano de intervenção didática aos alunos, estes foram capazes de identificar, a partir de um conjunto de imagens ilustrativas de celebridades de diferentes nacionalidades, a(s) língua(s) oficial(ais) dos respetivos países: o castelhano, no caso da Colômbia, e o inglês, nas Caraíbas.
- **Módulo 2 / Sessão 1** (cf. Transcrição - Anexo C1.1.) - durante a realização da atividade que antecedeu a elaboração das biografias linguísticas dos alunos, na qual leram e analisaram as biografias linguísticas de diferentes falantes, alguns alunos mostraram o

³⁵ Saber / conhecimento relacionado com factos, dados, fenómenos.

seu conhecimento sobre algumas línguas – ainda que com uma ou outra incorreção ou incerteza no que diz respeito à designação da língua em inglês:

(36) / GP: "Ahm... I / I wrote **Moroccan** but I am not sure..."
(38) / ANI: "**Arabian**"
(41) / ANI: "Ahm... **Arabic?**"

(174) / ANI: "***Crioulo***"
(175) / ANI: "**It's a language /**"

(297) / ANI: "He wants to learn **Hindi** and **Sanskrit** //"
(298) / I: "...do you know what Hindi and Sanskrit are? Or where are they spoken? // Where do people speak Hindi and Sanskrit?"
(299) / DM: "**In India...**"
(300) / I: "Yes // Not only in India but India is one of the countries // And <INT>"
(301) / DM: "**Sanskrit *também é lá*?**"
(302) / I: [...] Sanskrit is one of the twenty-two languages that are spoken in India //
(303) / ANI: "**Xiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiii**"

Note-se, a respeito destes exemplos, que, para além de colocarem em evidência o conhecimento que os alunos já possuíam acerca de determinadas línguas, também ilustram, sobretudo o último, a aquisição de conhecimento ‘novo’, que se fez acompanhar de um sentimento de surpresa, traduzido na interjeição “Xiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiii”.

- **Módulo 2 / Sessão 2** (cf. Transcrição - Anexo C1.2.) – os alunos identificaram, aquando do preenchimento das suas biografias linguísticas (Anexos C3.1.), diferentes línguas, que organizaram nas secções “Languages I can use and understand”, “Languages I don’t speak but understand” e “Languages I don’t speak, don’t understand but have heard of”, sendo esta a secção onde se registou uma maior diversidade de respostas. No entanto, não podemos considerar que estas respostas ilustrem, na totalidade, conhecimento efetivo por parte dos alunos, uma vez que estes puderam consultar, durante a realização desta atividade, um documento com uma lista de designações de várias línguas em inglês, o que poderá ter condicionado algumas das suas respostas. Não obstante, importa salientar, uma vez mais, o uso incorreto ou impreciso de designações de línguas, como, por exemplo, língua “Brazilian” ou “Greece”, ao invés de ‘Greek’ (cf. Capítulo 3).
- **Módulo 4 / Sessão 1** (cf. Transcrição - Anexo C1.4.) – alguns alunos identificaram o ‘mirandês’ como sendo uma das línguas oficiais, ainda que minoritária, em Portugal.

- **Módulo 4 / Sessões 2.1. e 2.3.** (cf. Transcrições – Anexos C1.5. e C1.7.) – nas sessões do Módulo 4, em que se abordou a temática *Addictions*, os alunos tomaram consciência de algumas incorreções/imprecisões no conhecimento que possuíam acerca de determinadas línguas, corrigindo-as com a ajuda da professora da turma e da investigadora:

Sessão 2.1.

(262) / I: "...what about the languages that are used <INT>"
(263) / ANI: "**Indian**"
(265) / JIG: "**Arabian / Arabian /**"
(267) / I: "Did you / did you hear Arabian?"
(268) / JIG: "Yeah I think so /"
(269) / ANI: "**I heard English /**"
(274) / DM: "It's a little bit of the two /"
(276) / JIG: "**So it's Arabic //**"

Sessão 2.3.

(190) / I: "...GP can you tell me what languages did you hear in the video and in the film?"
(191) / ANI: "**Indian <IND>**"
(193) / GP: "**Indian and English //**"
(194) / I: "GP is saying that in the video and in the film you have listened to Indian / Indian and English // Do you all agree?"
(195) / ANI: "Yes"
(196) / I: "Yes?"
(197) / ANI: "Yes"
(198) / I: "Yes but / except for one little detail / the name of the language that you are probably trying to say is not Indian / it's Hindi //"
(199) / ANI: "Hindi"
(205) / I: "PD / can you tell him what Hindi is?"
(206) / PD: "**Hindi is a language that people speak in India //**"

- **Aula Balanço** (cf. Transcrição – Anexo C1.14.) – na última aula/sessão dedicada ao plano de intervenção didática, os alunos, na sua maioria, mostraram ter (re)construído conhecimento acerca de determinadas línguas quando, a propósito da análise das suas respostas nas biografias linguísticas, identificaram algumas das incorreções/imprecisões cometidas anteriormente, corrigindo-as de seguida:

115) / ANI: "***Quem é que disse* 'Brazilian?'**"
(116) / ANI: "**Brazilian is not a language /**"

(126) / PD: "**It was the 'Brazilian' /**"
(127) / I: "The 'Brazilian'?"
(128) / ANI: "**That's not a language /**"
(129) / I: "What's the problem <INT>"
(130) / PD: "**It's a Portuguese variation /**"
(134) / DM: "**Is Brazilian Portuguese /**"
(135) / I: "And what's the other problem that <INT>"

(136) / ALS: "Indian"
(137) / I: "Does Indian exist as a language?"
(140) / ANI: "No"
(141) / ALS: "No"
(143) / ANI: "Hindu"
(144) / ALS: "Hindi / HINDI //"
(146) / I: "And what is Hindi? // So Hindi is a language spoken in...?"
(147) / ANI: "India"
(148) / I: "India / but is it the only language?"
(149) / ALS: "No"
(150) / I: "No / so what other languages are spoken in India?"
(152) / DM: "English"

(195) / JIG: "No / and Jamaican / Jamaican people /"
(196) / I: "Jamaican <corrigindo a pronúncia do aluno> Is Jamaican a language?"
(197) / ANI: "No"
(205) / I: "Is there a language called Jamaican?"
(206) / ANI: "No"
(207) / JIG: "No"
(208) / I: "So / what language or languages are spoken there?"
(209) / JIG: "English"
(210) / ANI: "English"
(212) / JIG: "But it's Jamaican English /"
(213) / I: "Yes"

[Neste último exemplo, os alunos corrigiram o seu conhecimento acerca de uma variedade da língua inglesa em particular – *Jamaican English*.]

Paralelamente, os alunos foram também evidenciando, ao longo da intervenção, o seu conhecimento acerca de diferentes culturas, identificando, em diferentes atividades, determinados elementos, comportamentos ou manifestações culturais – por exemplo:

- **Módulo 2 / Sessão 1** (cf. Transcrição – Anexo C1.1.) - alguns alunos identificaram o Corão como sendo o “secret book” da religião muçulmana.
- **Módulo 3** (cf. Transcrição - Anexo C1.3.) - os alunos reconheceram, a propósito da realização de um jogo sobre as tradições natalícias de diferentes países de língua e expressão inglesa, que apenas os cristãos celebram o Natal com o significado religioso/espiritual que lhe conhecemos. A identificação de elementos ou referências culturais é, contudo, mais significativa no que diz respeito às culturas e comunidades em língua inglesa, como destacaremos mais à frente.
- **Módulo 4 / Ficha_Think back** (cf. Anexo C3.7.) - vários alunos mostraram saber que existem várias línguas e culturas, mais ou menos diferentes entre si, reconhecendo que a esta diversidade linguística e cultural estão associadas diferentes formas de pensar, estar e viver, uma visão do mundo igualmente diferente:

Q8: "How would you describe the linguistic and cultural diversity of our societies?"

BS: "A cultura e a língua varia imenso de país para país." (sic)

CN: "As línguas variam bastante por cada ponto do Mundo, tal como os povos, como disse na resposta anterior. Acho que a maneira e as possibilidades de viver são muito diferentes em cada lado do Mundo."

GP: "I would describe the linguistic and cultural diversity of our society as very rich, because very different people use very different languages. It makes it easier to communicate all over the world."

HR: "Eu acho que cada países tem a sua maneira de falar e cada maneira de pensar." (sic)

MS: "As linguagens e as culturas são muito diversificadas."

MB: "Existem várias linguagens e culturas nas sociedades."

PV: "There are different cultures in the whole world, even in the same countries. In Portugal, there are a lot of several pronnunciations and cultures." (sic)

PD: "Every contry has his own languages including English and those languages has his cultures." (sic)

Como pode ler-se em algumas destas afirmações, os alunos pareciam saber que há semelhanças e diferenças entre as línguas/culturas, assim como revelaram ter consciência da existência de situações de multilinguismo / plurilinguismo no seu país e/ou noutros locais (*subcategoria Co_4*), ainda que não as tenham descrito com esta designação. Com efeito, na primeira sessão do plano de intervenção (Módulo 1), por exemplo, a propósito da visualização e análise de um conjunto de imagens, um aluno destacou o exemplo de Espanha como um caso em que, a par do castelhano/espanhol, em algumas regiões, o basco, o catalão e o galego são também consideradas línguas oficiais.

b) *Conhecimento sobre a origem, história e evolução das línguas/culturas (Co_2)*

Conhecimento sobre o papel das línguas/culturas no funcionamento da sociedade (Co_3)

Não obstante o reconhecimento da diversidade linguística e cultural, os alunos, de uma maneira geral, manifestaram uma opinião, e um conhecimento, acerca do estatuto da língua inglesa no mundo que a coloca numa posição de destaque e superioridade em relação a outras línguas:

Módulo 4 / Ficha_Think back (cf. Anexo C3.7.)

Q8: "How would you describe the linguistic and cultural diversity of our societies?"

LS: "Penso que línguas como o inglês são muito faladas a nível mundial e penso que um dia toda a gente falará essa língua."

FP: "As sociedades têm todas linguagens diferentes apesar de quase todos saberem falar Inglês..."

JNT: "Embora as sociedades falam com línguas diferentes conseguem comunicar umas com as outras, utilizando por exemplo o Inglês pois é conhecido por muitos."

MFx: "A diversidade linguística e cultural na sociedade é muito grande, penso que é principalmente por causa das ideias de cada povo, e como evoluíram ao longo do tempo. Mas mesmo assim todas conseguem comunicar entre si por causa do Inglês." (sic)

Respostas do teste 3.º Período (cf. Anexo C3.16.)

- "Yes, because it can be important for us in the future to get a job. But I think that **English is more important because it is an international language, is spoken over the world.**" (sic)
- "I think that **knowing English is very important, because it can help you on vacation or at work, because almost everybody speaks English.** But knowing other languages can be a help, specially if you work in business. I think that it is always good when you know other languages than English, **but English is certainly the most important, since it's the most widespread language in the world.**"
- "Yes, in my opinion a person that only speaks English will be very prejudicated because **although English is the most ??? language in the world it's not spoken by everyone and many people don't understand it.** When you know many languages you can travel to places and understand better their culture and most of all, you can avoid many misunderstandings." (sic)

Separadores / Portfolio (cf. Anexo C3.17.)

MS - "**English is the main language of wider communication among different parts of the world.** It is used by millions of people who use other languages as well. This enables better communications between people in business and friendly contacts."

BR - "**English is a language that unites different people, traditions and countries.** (...) It is another way to look at English, not as a language, **but as a whole, a way to communicate between us all.**"

O mundo da língua inglesa

A aquisição/construção de conhecimento, por parte dos alunos, consubstanciou-se, de forma mais proeminente, no que se refere ao "mundo da língua inglesa", em particular, à diversidade intralinguística e cultural que caracteriza esta língua.

a) *Conhecimento sobre o funcionamento das línguas/culturas (Co_1)*

Na primeira sessão do plano de intervenção (Módulo 1), uma vez mais, foi evidente o conhecimento que os alunos já possuíam acerca da língua inglesa e da sua diversidade, ainda que esta diversidade fosse percecionada, nesta fase inicial, de forma restritiva.

De facto, os alunos identificaram imediatamente a língua inglesa como sendo a língua oficial de países como a Escócia, a Irlanda, a Austrália e o Canadá – países tradicionalmente apresentados como países de língua e expressão inglesa. Para além disso, após a visualização de um vídeo do programa de Ellen Degeneres, os alunos revelaram ter consciência da existência de

duas variedades do inglês – *British English* e *American English* -, ilustradas, respetivamente, por Hugh Laurie e Ellen Degeneres, tendo destacado, sem grandes dificuldades, as principais diferenças existentes entre as duas, e retratadas no vídeo em questão, ao nível da pronúncia e do vocabulário utilizado.

As respostas assim apresentadas pelos alunos colocaram em evidência o tipo de informação e conhecimento a respeito da diversidade da língua inglesa que é veiculado no sistema educativo português até ao 9.º ano de escolaridade, tal como explicitámos anteriormente a propósito da análise dos documentos reguladores do ensino desta língua (cf. Capítulo 3). Com efeito, a diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa é tradicionalmente descrita e explorada em função de dois polos principais – as duas variedades/normas padrão desta língua: a variedade britânica e a variedade americana.

As atividades promovidas ao longo do desenvolvimento do plano de intervenção criaram oportunidades para que os alunos pudessem alargar e enriquecer este seu conhecimento inicial acerca da língua inglesa e da sua diversidade interna, como ilustram os exemplos seguintes:

Módulo 4 / Sessão 1 (cf. Transcrição - Anexo C1.4.)

(42) / P: "...What language are they speaking?"
(43) / ANI: "**Chinese**"
(44) / P: "Chinese?"
(45) / ALS: "**No...**"
(46) / ANI: "**English**"
(47) / P: "English?"
(48) / DM: "**American**"
(49) / P: "American English?"
(50) / ALS: "**No...**"
(51) / ANI: "**Chinese English**"
(52) / P: "Chinese English? // Ok / Any other suggestions?"
(53) / DM: "**Chinese English...** <IND>"
(54) / ANI: <IND>
(55) / P: "Australian English? / Why?"
(56) / JIG: "**German**"
(57) / DM: "**Irish** / they're Irish /"
(58) / P: "Irish? <IND>"
(61) / ANI: "**Korean**"
(62) / P: "Are they speaking English?"
(66) / P: "No / ok / tell me / you could have problems in understanding the message / but the question is simple / are they speaking English or any other language you know?"
(67) / ANI: "**Yes**"

Este exemplo representa o momento em que, após a visualização de um vídeo/anúncio de combate ao alcoolismo produzido na Nova Zelândia, os alunos tentaram identificar a língua utilizada pelos intervenientes no vídeo. Apesar de alguma dispersão e imprecisão em certas respostas, é visível que, de uma maneira geral, os alunos reconheceram tratar-se de uma forma

da língua inglesa, ainda que não tenham conseguido identificar, numa primeira fase, a designação exata dessa 'forma'. Verificou-se o mesmo quando tiveram que identificar o país de origem do vídeo/anúncio:

(187) / P: "...the country where the commercial comes from / any idea? It's an English speaking country..."
(188) / ANI: "**India**"
(189) / ANI: "**Hawaii**"
(190) / DM: "**Jamaica**"
(192) / P: "Jamaica?"
(194) / P: "No..."
(195) / PM: "**Japan**"
(196) / ANI: "**Cuba**"
(197) / P: "Sorry?"
(198) / BR: "**Australia...**"
(199) / P: "Close..."
(200) / ALS: "**New Zealand //**"
(201) / P: "New Zealand // This commercial is from New Zealand / ok?"

Na terceira sessão do Módulo 4 (cf. Transcrição – Anexo C1.8.), os alunos demonstraram, através da realização de um jogo (cf. Anexo B4.6.), o conhecimento entretanto construído sobre o uso da língua inglesa num contexto específico, a Índia, e uma das suas variedades em concreto – a variedade *Indian English*. E no final deste módulo, ao preencherem uma ficha de reflexão acerca das atividades desenvolvidas (cf. Ficha_Think back – Anexo C3.7.), alguns alunos definiram a diversidade da língua inglesa desta forma:

OB: "The linguistic and cultural diversity of our societies is very big because **each culture that speak english, speak in their own way they use their own vocabulary.**" (*sic*)

MM: "**O inglês no Mundo é muito diferente, devido à mistura de línguas que existem nesses países que se vão misturar.**"

Por outro lado, os separadores 'personalizados' que os alunos elaboraram para o *Portfolio de Turma* (cf. Anexo C3.17.) ilustram, através de textos escritos, desenhos ou imagens retiradas da Internet, o seu conhecimento acerca do mundo da língua inglesa no que diz respeito aos diferentes países em que é usada, com estatutos/papéis igualmente diferentes:

- BS - Imagem do mapa-mundo + países de língua inglesa assinalados com outra cor + imagens de meninos vestidos com as cores das bandeiras nacionais desses países: Estados Unidos da América, Canadá, Haiti e Caraíbas, Guiana, Irlanda, Reino Unido, África do Sul, Nova Zelândia, Austrália.
- FP - Desenho (à mão) do mapa-mundo com países de língua inglesa assinalados a cor diferente: língua inglesa como 1ª língua: verde (Canadá, EUA, Reino Unido, África do Sul, Austrália, Nova Zelândia); língua inglesa como 2ª língua: laranja (Índia, Filipinas, Indonésia, Madagáscar, Nigéria, Este Africano).

Análise dos dados e discussão dos resultados

- PD - Imagens de diferentes bandeiras: umas maiores, com mais destaque: Reino Unido, EUA, Escócia, Irlanda, Canadá, Austrália, Nova Zelândia, África do Sul; imagens mais pequenas: Anguila, Barbados, Limon, Guiana, Jamaica, Nicarágua, Montserrat, Antígua e Barbuda, Belize, Ilhas Caimão, Tobago, Panamá, Trinidad e Tobago, St. Vicent, Ilhas Virgem...
- JMF - "...o **Inglês influencia muitas culturas** que influenciam a língua dos países provenientes. **O Inglês é bastante usado por várias comunidades, cada comunidade com o seu sotaque e a sua cultura diferente**, apesar da base do Inglês não desaparecer **algumas comunidades optam por ter as suas diferenças linguísticas** e aprendi isso com estas aulas." (sic)

b) *Conhecimento sobre a origem, história e evolução das línguas/culturas (Co_2)*

Conhecimento sobre as semelhanças e diferenças entre línguas (e/ou variações linguísticas) e entre culturas (Co_5)

Quando lhes foi solicitado que refletissem sobre e descrevessem a diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa, alguns alunos mostraram saber que esta língua, como qualquer outra, tem o seu próprio sistema e modo de funcionamento, encontrando-se em constante evolução e interação com outras línguas/culturas/falantes, o que determina as características específicas de que se reveste nos mais variados territórios em que é usada. Com efeito:

Módulo 5 / Ficha_Think & Write (cf. Anexo C3.14.)

Q2: "Do you consider that these factors can cause misunderstandings among speakers of English? Why / Why not?"

GP: "Because **there are many things that differentiate the different varieties of English.**" (sic)

JIG: "...because **every speakers of English have a diferent story.**" (sic)

OB: "**Because of the different accent and the variaty of vocabulary of each country that speaks English.**" (sic)

PV: "**Because of the weird accent of some countries and some words who are used, for example, in UK, but are not used in USA.**" (sic)

Importa sublinhar que essas características específicas, que ilustram as diferentes variedades da língua inglesa, incluem não só aspetos linguísticos, mas também culturais, como evidenciam as respostas e reações dos alunos em várias das atividades realizadas, onde foram revelando e construindo conhecimento acerca das culturas em língua inglesa com as quais foram contactando ao longo do projeto, através da identificação e discussão sobre diferentes elementos, fenómenos e/ou comportamentos culturais. Por exemplo:

Módulo 4 / Sessão 1 (cf. Transcrição - Anexo C1.4.)

(323) / DM: "<IND> **I think it's American / American football /"**

Análise dos dados e discussão dos resultados

(324) / P: "It's American football?"
(325) / ANI: "Yes"
(327) / DM: "Yes they are /"
(328) / P: "No / American football has special equipment <INT>"
(329) / ANI: "*Então mas eles estão a chutar a bola* <INT>"
(330) / P: "Yes they're kicking the ball but it's rugby / not American football //" **they're kicking the ball but it's rugby / not American football** //
(331) / JIG: "**Mas também é da Nova Zelândia** * /"
(334) / P: "...What does it sound like? Does it sound American or British?"
(335) / PM: "British"
(336) / P: "British // Is there a reason why they should be...?"
(337) / ANI: "Ahm... they were colonised..." <referindo-se à Nova Zelândia>

Módulo 4 / Sessão 2.3. (cf. Transcrição - Anexo C1.7.)

(153) / I: "FP what did you notice that you associate immediately with Indian people?"
(158) / FP: "The clothes"
(161) / I: "Yes but woman clothes or man clothes?"
(162) / FP: "Women clothes //" **Women clothes** //
(164) / FP: "Because it's the clothes I see when people talk about / talk about <IND> they are in a soap opera //" **they are in a soap opera** //
(165) / I: "Yes they are traditional / is that it?"
(166) / FP: "Yes"
(177) / ANI: "Weed teacher / weed //" **Weed teacher / weed** //
(178) / ANI: "Shisha"

Módulo 4 / Sessão 3 (cf. Transcrição - Anexo C1.8.)

(11) / I: " When you think about Jamaica what comes to your mind?"
(12) / ANI: "Reggae"
(13) / I: "Ok reggae / what's reggae?"
(14) / ANI: "It's a kind of music /"
(16) / ANI: "Marijuana"
(39) / ANI: "*Calor*" **Calor** *
(41) / DM: "The beach /"
(43) / DM: "Everybody's high /"

Como pode ver-se nestes exemplos, as atividades promovidas no âmbito do Módulo 4 proporcionaram aos alunos o contacto com diferentes *Englishes* e respetivas realidades culturais, nomeadamente, as realidades australiana e neozelandesa, a indiana e a jamaicana. Foi, por isso, acerca delas que os alunos destacaram o maior número de informações, ainda que estas se revestissem, por vezes, de alguns traços estereotipados, como analisaremos mais à frente.

Esta consciência, manifestada pelos alunos, acerca da diversidade de elementos linguísticos e culturais que caracterizam a língua inglesa, é igualmente perceptível nas sugestões por eles apresentadas para designar o encontro/entrevista com os falantes nativos de língua inglesa:

Módulo 5 / Ficha_The Encounter (cf. Anexo C3.15.)

A-Q1: "Give the encounter a name/title which says something about it."

CN: "O Inglês pelo Mundo"
CT: "Inglês sem fronteiras"

Análise dos dados e discussão dos resultados

DM: "Different English cultures and people encounter" (*sic*)
HP: "The different cultures speaking English"
JPO: "Different cultures, different accents"
MS: "Different Englishes in our class"
MB: "A diversidade linguística"
OB: "The same language but also a different one"

Mais do que saber, e reconhecer, que várias comunidades e suas culturas 'habitam' a língua inglesa, os alunos mostraram ter consciência de que cada cultura tem o seu próprio modo de funcionamento e que, por isso mesmo, podem existir semelhanças / diferenças entre culturas. De facto, vários alunos colocaram em evidência o conhecimento que pensavam ter adquirido acerca das culturas indiana, jamaicana/rastafari e nigeriana.

Módulo 4 / Sessão 3 (cf. Transcrição - Anexo C1.8.)

(52) / I: "...Now Bob Marley is also very well known because of his religious...ahm... philosophy / his way of life / he followed a cultural movement / do you know?"
(53) / ANI: "Rastafari"
(54) / I: "...what can you tell me about the Rastafarian culture?"
(56) / DM: "They have *rastas*/"
(57) / I: "...So yes / dreadlocks are generally associated with the Rastafarian culture / but do you think that / only the Rastafari use dreadlocks?"
(58) / ALS: "No no no"
(59) / I: "And do you think that all the people that follow the Rastafarian culture have to wear dreadlocks?"
(60) / DM: "Of course"
(64) / ANI: "Weed"
(80) / DM: "They have the same rights //"
(81) / I: "They have the same rights or they believe that people should have the same rights?"
(82) / DM: "They / no / they want that everyone / or they think that everyone should have..."
(85) / I: "Yes so they're against racism discrimination injustice / right? But do you think they fight against those things?"
(89) / DM: "Non-violent / with music //"
(91) / I: "[...] More things... where do you think this ideology of Rastafarian comes from?"
(94) / ANI: "Hippies"

Módulo 5 / Sessão 4 (cf. Transcrição - Anexo C1.12.)

(26) / I: "Does anyone know anything about India or Nigeria?"
(28) / ANI: "The Indians / they speak English //"
(29) / I: "Yes / they speak English in India..."
(32) / BS: "How about the cows in India?"
(35) / I: "Yes / they are sacred right? Yes [...] // Do you know why BS?"
(36) / BS: "I don't know /"
(37) / GP: "They don't have McDonald's //"
(40) / I: "So GP is saying that they don't have McDonald's in India / but you know that by sure or it's a guess?"
(41) / GP: "No / it's just a joke because of the cows //"
(43) / FP: "In India the girl / the women dress like <IND> clothes //"
(45) / CT: "Their religion is different than our religion and <INT>"
(48) / I: "They are...?"
(49) / CT: "Hindu"
(50) / I: "So you have the Hinduism but / you don't have just one religion / do you?"
(51) / ALS: "No"

Módulo 5 / Ficha_The Encounter (cf. Anexo C3.15.)

B.1: "What did you think when you first met your guests?"

BR: "There are still arranged weddings in India" / "He ate cow" / "Women could dress our 'usual/modern clothes" (*sic*) (India) // "The music he liked to listen to (Yori Yori)" / "The first word "S..." learnt" / "Families in Nigeria" (Nigeria)
 CN: "comem carne de vaca" / "As mulheres podem vestir o que quiserem no dia-a-dia" / "Os casamentos são arranjados" (India)
 GP: "Families are really important." (Nigeria)
 HP: "The fact of cows aren't sacred for everyone." (*sic*) / "The way that they dress in special occasions." (*sic*) (India)
 IN: "There aren't very big families." / "Women can wear the clothes they want." / "Cows aren't sacred to everybody." (India)
 MC: "He eat cow meat" (*sic*) / "The women can wear any clothes they want." / "the arrange weadings" (*sic*) (India) // "The music "Yori Yori" / "the food" (Nigeria)
 OB: "Now it isn't so usual big families." / "It's steal arrange marriage." (*sic*) / "Divorce is not allowed." (*sic*) / "Women can chose what to wear." (*sic*) / "Not everyone consider the cow as a God." (India) // "Not everyone in India speaks English." (India) / "Not everyone in Nigeria speaks English." (Nigeria)
 PV: "There's still a lot of arranged marries." (*sic*) / "They can eat cow if they want to." (India)
 PK: "Não podem divorciar" (India) // "Gostam de hiphop" (Nigeria)

1.2. Capacidades

"Yes, I lerned a lot about the English language and the places where is spoken (they are many), the accent and the variety of vocabulary that they use in all that places." (*sic*)
 (aluno **OB** – Módulo 4 / Ficha_Think back (Q6) (Anexo C3.7.))

Para além da aquisição/construção de conhecimento, o plano de intervenção foi concebido de modo a contribuir para o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos alunos e, para esse efeito, criar condições para estes desenvolverem e consolidarem capacidades variadas, como referimos anteriormente (cf. Capítulos 1 e 3). As subcategorias de análise definidas para esta categoria ilustram, precisamente, algumas dessas capacidades:

Categoria_Capacidades
Ca_1: capacidade de observar / analisar elementos linguísticos e/ou fenómenos culturais (em línguas ou culturas mais ou menos familiares)
Ca_2: capacidade de identificar / reconhecer elementos linguísticos e/ou fenómenos culturais (em línguas ou culturas mais ou menos familiares)
Ca_3: capacidade de comparar características linguísticas e/ou culturais de diferentes línguas/culturas
Ca_4: capacidade de falar sobre / explicar aspetos da sua própria língua / cultura e/ou de outras línguas/culturas

Ca_5: capacidade de gestão da sua aprendizagem (capacidade de assumir a posse de características linguísticas ou comportamentos culturais que pertencem a línguas e culturas mais ou menos familiares)

Quadro 11 – *Capacidades*: subcategorias de análise

À semelhança do que verificámos a propósito da categoria *Conhecimento(s)*, também aqui a grande maioria dos dados diz respeito ao “mundo da língua inglesa”, em virtude do tipo de atividades promovidas; contudo, foi igualmente possível detetar indícios de desenvolvimento de capacidades, sobretudo de reflexão, relacionadas com as línguas e culturas em geral (cf. tabelas – Anexos D -1).

O mundo das línguas e culturas

a) *Capacidade de identificar / reconhecer elementos linguísticos e/ou fenómenos culturais (em línguas ou culturas mais ou menos familiares) (Ca_2)*

Alguns alunos revelaram a capacidade de identificar elementos linguísticos e/ou fenómenos culturais em línguas/culturas mais ou menos familiares, reconhecendo, particularmente, a existência de variações comunicativas geradas por diferenças culturais:

Módulo 4 / Ficha_Think back (cf. Anexo C3.7.)

Q6: “Did the developed activities help you learn new things about the English language and its status/position in the world? Give examples.”

CN: “Sim, deu por exemplo para compreender como é que **os povos falam em diferentes zonas do Mundo, visto que a pronuncia varia bastante de um lado para o outro do Mundo**, deu para conhecer **a maneira como eles vivem e os conhecimentos da língua**, isso podemos avaliar através da interação entre eles.”

CT: “Sim. **O Inglês como por exemplo o português, tem várias pronuncias, que fazem a língua parecer uma totalmente diferente.** O facto de para algumas sociedades a droga ser ilegal e noutros ser um ritual religioso.” (sic)

b) *Capacidade de falar sobre / explicar aspetos da sua própria língua/cultura e/ou de outras línguas/culturas (Ca_4)*

Complementarmente, alguns alunos também manifestaram a capacidade de argumentar sobre a importância da diversidade cultural, reconhecendo-lhe algumas mais-valias:

Módulo 2 / Sessão 1 (cf. Transcrição - Anexo C1.1.)

(308) / I: "<IND> "The more languages you know the more value you have" // Girls / do you agree with this saying?"
(309) / ANI: "Yes"
(310) / I: "Yes / why?"
(311) / BS: "<IND> **because know more languages is like / know about more cultures and...**"
(sic)
(312) / I: "Ok / does anyone want to help BS and add something else? // Yes IN?"
(313) / IN: "For example / **I learn English so I know more about the English culture...**"
(314) / I: "Hm-hm / ok so / if you learn more languages and you know more things about the cultures associated with those languages / you have more value / but what about the value? What does it mean 'to have more value'? / JPO?"
(315) / JPO: "***Que o trabalho*...**"
(318) / I: "Ok so you would have more value for example when you try to find a job?"
(319) / JPO: "Yes"
(323) / BR: "**Knowledge is one of those things that no one can take you //**" (sic)

c) *Capacidade de gestão da sua aprendizagem* (Ca_5)

De forma mais evidente, como referimos, as atividades incentivaram o desenvolvimento da capacidade de reflexão dos alunos, que, na sua maioria, revelaram ser capazes de identificar o que pensavam ter aprendido acerca das línguas e culturas em geral:

Módulo 4 / Ficha_Think back (cf. Anexo C3.7.)

Q7: "Did the developed activities help you learn new things about other languages, cultures and peoples? Give examples."

CT: "Sim. **Aprendemos culturas muito diferentes da nossa e o que essas culturas podem influenciar as suas línguas.**"
HR: "Sim. **Aprendi algumas culturas e como é que as pessoas eram.**"
IN: "Yes. For example **I' have learn more about the different ways of celebrating the Christmas in several places in the world.**" (sic)
JNT: "Sim, pois por exemplo **na Índia onde se fala o Inglês, também se falam outras línguas e têm culturas diferentes.**"
MB: "As actividades ajudaram muito para **conhecer novas culturas.**"
MC: "Yes, **I learned new things about other countrys, cultures and peoples**, I didn't know that rastafaris love Etiopia." (sic)
LS: "Sim, **na Índia eles falam inglês e indi a língua própria da Índia...**" (sic)
PD: "Yes, because **I didn't knew that they were 23 languages in India.**" (sic)

Módulo 5 / Ficha_The Encounter (cf. Anexo C3.15.)

A-Q2: "How important was the encounter to you?"

Análise dos dados e discussão dos resultados

LS: "Porque é importante sabermos que **tipos de países têm culturas completamente diferentes, mas utilizam a mesma língua.**"
OB: "Because **this visit gave me a lot of knowledge about the other cultures.**"
PD: "Because **we learned more about other cultures.**"
PK: "É um 4 porque não consegui perceber mais de metade das coisas mas por outro lado **conheci novas culturas.**"

Para além disso, foram várias as atividades em que os alunos refletiram sobre a importância dos conhecimentos e capacidades linguísticos, bem como sobre a importância da aprendizagem de línguas. No primeiro caso, vários alunos destacaram as motivações profissionais e o desempenho de determinadas profissões:

Módulo 5 / Sessão 1 (cf. Transcrição - Anexo C1.9.)

352) / I: "...you must think how important are language skills for you when you're looking for a job / how important are they?"
(355) / DM: "It depends /"
(...)
(359) / DM: "**If you want to be a lawyer or / a translator you need to have...ahm... / to be a good... / you have the skills or the language...**"
(362) / I: "Ok / and if you want to become something else you don't need that?"
(363) / DM: "No / you need that /"
(371) / I: "...BR do you have a different idea?"
(372) / BR: "You / **they are important because you may work abroad or in a country with another language that's not Portuguese...**"
(374) / BR: "Or **your company or your job may have clients or other people that may also not speak Portuguese** / for example //"
(377) / I: "... Do you think that language skills can help you in that interview and in getting the job?"
(378) / ALS: "Yes"
(392) / DM: "***Eu acho que é bom / faz bem a toda a gente um bocadinho de cultura*** //"

(442) / I: "Ok so what does the text tell us?"
(445) / BS: "That **the languages are not only important in the jobs of teaching or translating / but they can be important in many other jobs** //"

No que se refere à importância da aprendizagem de línguas, quando questionados sobre ela no teste de avaliação realizado no 3.º período letivo, os alunos manifestaram opiniões distintas, mas, na sua maioria, reconheceram as vantagens e mais-valias de aprender outras línguas para além do inglês, ainda que tenham revelado ter consciência da importância e estatuto desta língua à escala mundial. Assim, os alunos salientaram aspetos como (i) maior empregabilidade, (ii) maior facilidade em viajar e estudar no estrangeiro, (iii) melhor comunicação/interação com os interlocutores de outros países, (iv) melhoria e expansão da cultura geral, (v) crescimento pessoal, entre outros.

Respostas dos testes – 3.º Período (cf. Anexo C3.16.)

- "Yes. I think that it is very good for us to know other languages too, for example, travelling. Or even if you need to live in another country, it would be very nice to know the language which is spoken here."
- "I think that learning foreign languages is important because of the different reasons mentioned in the text and because it's important to improve our knowledge and learn different cultures and different ways of thinking."
- "I think it is important because your culture level will be higher, it is always fun to learn a new language, and people from other countries will be happy to speak in their mother tongue with someone. Just learn it."
- "I think that it is important to learn foreign languages other than English, because if a person has the same qualities of another person, but if this person knows more languages besides English than this person will get the job."
- "I think yes, because it isn't only about the work you have to care about, imagine that you want to go on holidays to somewhere out of your country, for example Sweden; it's a big advantage to you if you speak Swedish, because the locals will be much more comfortable to talk to you and may be make friends." (*sic*)
- "Is important to know other languages because that gives us a chance to meet people from other parts of the world and we can also go study to another place. And also if we want to travel, we already know the native language and it will probably be more easy to communicate." (*sic*)
- "Yes, in my opinion a person that only speaks English will be very prejudicated because although English is the most ??? language in the world it's not spoken by everyone and many people don't understand it. When you know many languages you can travel to places and understand better their culture and most of all, you can avoid many misunderstandings." (*sic*)
- "Yes, I do think that it's important to learn foreign languages other than English, because first of all it's always good to learn something new, and then because in my point of view, it is great when you travel to a country which doesn't has English in their mother language and you know that language. It is always important to get more and more knowledge, even in language skills." (*sic*)

O mundo da língua inglesa

- a) *Capacidade de observar / analisar elementos linguísticos e/ou fenómenos culturais* (em línguas ou culturas mais ou menos familiares) (Ca_1)

As atividades em que os alunos contactaram com diferentes variedades da língua inglesa proporcionaram-lhes, simultaneamente, o desenvolvimento de capacidades metalinguísticas variadas, tais como as capacidades de observar, identificar e analisar determinados elementos linguísticos, nomeadamente sons e/ou identificar/reconhecer línguas (ou variedades de língua), com base na identificação de formas linguísticas:

Módulo 4 / Sessão 1 (cf. Transcrição - Anexo C1.4.)

- (42) / P: "...What language are they speaking?"
(43) / ANI: "**Chinese**"
(44) / P: "Chinese?"
(45) / ALS: "**No...**"
(46) / ANI: "**English**"
(47) / P: "English?"
(48) / DM: "**American**"
(49) / P: "American English?"
(50) / ALS: "**No...**"
(51) / ANI: "**Chinese English**"
(52) / P: "Chinese English? // Ok / Any other suggestions?"
(53) / DM: "**Chinese English...** <IND>"
(54) / ANI: <IND>
(55) / P: "Australian English? / Why?"
(56) / JIG: "**German**"
(57) / DM: "**Irish** / they're Irish /"
(58) / P: "Irish? <IND>"
(61) / ANI: "**Korean**"
(62) / P: "Are they speaking English?"
(67) / ANI: "**Yes**"
- (219) / P: "...Now // When you...ahm... tell me <IND> you also talked about the language / you identified it as being English and then... // My question is / is it closer to... // **What kind of English that you know?**"
(220) / ANI: "**American**"
(221) / P: "American English? It sounds more American than British for example?"
(222) / ANI: "**Yes <IND>**"
(223) / P: "You do? Why?"
(224) / ANI: "**Because of the accent** /"
(225) / P: "The accent? Yes? <dirigindo-se a outro/a aluno/a que quer participar>"
(226) / JIG: "**American is more...**"
(227) / P: "Is more what?"
(228) / ANI: "***Mais perto*** /"
- (288) / P: "What about the language they use? Are they speaking English?"
(289) / ALS: "**Yes**"
(290) / P: "Is it the same language you heard before?"
(291) / ALS: "**NO**"
(292) / P: "Why not?"
(293) / ANI: "<IND> **Australian** /"
(294) / P: "It sounds more Australian?"
(295) / ALS: "**Yes**"

[Também Co_1]

Para além disso, alguns alunos revelaram a capacidade de analisar fenómenos sociais específicos como sendo consequência de diferenças culturais entre diferentes variedades da língua inglesa, comparando esses fenómenos entre si e percecionando a proximidade ou distância entre eles:

Módulo 3 (cf. Transcrição - Anexo C1.3.)

241) / I: "...What have you learned from this game? // MC?"
(245) / PD: "**Traditions about other countries / <IND>**"
(246) / I: "Have you / PD have you thought about these countries? Do they have anything in common? (...)"
(249) / MS: "**They all speak English** //" **[Também Ca_3]**
(250) / I: "...Now what do they have in common? Besides speaking English // DM?"
(255) / JPO: "**Different Christmas** /"
(256) / JIG: "**Yeah / different ways to celebrate Christmas** //" **[Também Ca_3]**
(257) / I: "...we just looked at some examples / and some traditions are similar to England and even to the USA / can you try to guess why? For instance / in most of those countries they have the tradition of children hanging their stockings on Christmas Eve for Santa Claus to come and let them presents / you have the Christmas pudding and Christmas crackers in most of them / why do you think that happens? / IN?"
(260) / IN: "**Colonised**"
(262) / IN: "**The language and the traditions were passed...ahm...**"

b) *Capacidade de identificar / reconhecer elementos linguísticos e/ou fenómenos culturais* (em línguas ou culturas mais ou menos familiares) (Ca_2)

Os alunos foram, igualmente, capazes de identificar filiações culturais, ou formas específicas de comportamento relacionadas com diferenças culturais, em diferentes variedades da língua inglesa, particularmente na variedade *Jamaican English*, que parece ter sido a 'preferida' da maior parte dos alunos, a respeito da qual salientaram os seguintes aspetos culturais:

Módulo 4 / Ficha_Think back (cf. Anexo C3.7.)

Q4: "Choose one of the studied *Englishes*. What have you learnt about the people who use it, their culture and/or the country where it is used?"

BR: "Jamaican English. **It is used in Jamaica, in the formal documents and it's its official language. It was brought there by the British English, in the XVII century, although it has also influences from American English, more recent.**"

CN: "O 'Jamaican English' é o **usado pelo povo jamaicano**, uma das personagens que ouvimos foi o **Bob Marley**, ele **tem uma pronuncia diferente**, para além de jamaicano ele era **rastafari**, ou seja, tinha uma **maneira diferente de se vestir e de estar, esta língua tem origem na Jamaica.**" (sic)

IN: "I learned that **rastafarian people have dreadlocks and that they believe that they should return to their original place that is Africa.**"

LS: "Quando falamos sobre as drogas e a Jamaica **fiquei a preceber melhor sobre os Rastafari e a sua cultura, o uso da erva e das rastas.**" (sic)

MC: "Jamaican English - They are Jamaican, **some are Rastafaris, they love Etiópia, weed (marijuana), they use dreadlocks (they have to be natural, it's not an obligation to use)**, this English is used in Jamaica." (sic)

PM: "Jamaican English. Este Inglês é a **língua oficial e formal da Jamaica. Foi lá levado pelos Britânicos no séc. XVII. Apesar disso, tem influencias do Inglês americano.**" (sic)

c) *Capacidade de comparar características linguísticas e/ou culturais de diferentes línguas/culturas (Ca_3)*

Complementarmente, vários alunos foram igualmente capazes de comparar características linguísticas / culturais entre diferentes variedades da língua inglesa, desde logo percebendo a proximidade ou distância entre sons e/ou comparando o funcionamento gramatical de cada uma delas:

Módulo 4 / Sessão 1 (cf. Transcrição - Anexo C1.4.)

(308) / P: "...is it more similar to the British English you hear on TV and films and so on or American English?"
(309) / ANI: "**American**"
(315) / ALS: "**British**"
(316) / P: "Yes? Are you sure?"
(317) / DM: "No wait / **American** /"

d) *Capacidade de falar sobre / explicar aspetos da sua própria língua/cultura e/ou de outras línguas/culturas (Ca_4)*

Na mesma linha de pensamento do ponto anterior, os alunos revelaram a capacidade de falar sobre / explicar determinados aspetos relacionados com o inglês e o seu estatuto, não só ao nível da comunicação internacional, mas também no que se refere aos sistemas educativos:

Módulo 5 / Sessão 1 (cf. Transcrição - Anexo C1.9.)

(613) / MC: <ao ler a pergunta "What is/are the language(s) most frequently required?" projetada no quadro...> "**English**"
(614) / JIG: "**English**"
(615) / I: "...English good / [...] Now why do you think that is so important to know English?[...]"
(616) / PM: "**Because English is the language of the world //**"
(619) / I: "PM explain to me // You think it's the language of the world / what does that mean?"
(622) / PM: "Because... *é para dizer que **em todo o mundo há / falam sempre em inglês***/"
(623) / I: "Ok so / people speak English all over the world // So it's not the official language of the world..."
(624) / PM: "***É é***/"
(...)
(630) / I: "So you were saying that English is the language of pop music right? Rap music?"
(637) / IN: "**Most people learn English at school //**"

Análise dos dados e discussão dos resultados

Os alunos tentaram, também, explicar e refletir sobre a possibilidade de ocorrência de problemas de comunicação entre falantes de diferentes variedades da língua inglesa, apresentando argumentos variados:

Módulo 5 / Sessão 3 (cf. Transcrição - Anexo C1.11.)

(230) / I: "...do you think there can be communication problems or misunderstandings among speakers of English?"

(231) / MC: "Yes"

(232) / I: "And why is that MC?"

(233) / MC: "The accent /"

(235) / MC: "People have different accents and so they cannot / can / don't understand <INT>"

(240) / I: "Each other? So one of the factors that can cause different understandings is the pronunciation or the differences in pronunciation // Can you think about a different one?"

(241) / BR: "You already said <IND> **different words** / for example...ahm... **American and British** / <IND> **like for example for taxi or cab / for underground and** <INT>"

(242) / ANI: "Subway"

(243) / BR: "Subway"

(244) / I: "And do you think that these differences that you're talking about can cause problems in communication? So they don't understand each other?"

(245) / BR: "It might happen /"

(247) / BR: "It depends if they **KNOW** the word in <IND>" (sic)

(251) / P: "You speak English / do you understand everybody?"

(252) / ANI: "*Nãõ*"

(257) / I: "Someone that speaks English to you / it doesn't have to be British or American / someone that speaks English from any part of the world... / you will be able to understand each other without any problems / without considering this difference in <INT>"

(258) / JIG: "If he talks English yes //" (sic)

(259) / I: "So no problem? So you think / there's no real possibility of misunderstanding among English speakers because they all speak English / yes? So you don't agree with them? <referindo-se aos colegas que se haviam manifestado anteriormente>"

(260) / JIG: "No"

(264) / JIG: "If I speak English <INT>"

(266) / JIG: "And if another person speaks English there shouldn't be a problem /"

(...)

(275) / I: "Ok // BR would you like to say something else?"

(276) / BR: "It depends on your knowledge of English also / because if you can only say <IND> you probably might not understand specific words...ahm..."

(278) / BR: "Words in different contexts..."

(279) / I: "Yes"

(280) / BR: "However if you can speak English fluently and have like / wide knowledge / you probably will understand it //" (sic)

Módulo 5 / Ficha_Think & Write (cf. Anexo C3.14.)

Q2: "Do you consider that these factors can cause misunderstandings among speakers of English? Why? Why not?"

BS: "Because **when so many people from so many different contrys try to speak the same language it start's to have many different varieties witch can cause many trouble to people to understand eatch other.**" (sic)

EA: "Porque, como **há tantas expressões diferentes que nos levam ao mesmo significado, sendo assim confuso de falar com outras comunidades inglesas.**"

FP: "Because **different contrys have different accent and that make people have difficulty in understanding some words**. And is also hard because **different ages have different words** for the same things and **people for different areas too**." (sic)

GP: "Because **there are many things that diferenciante the different varieties of English**. Things like **accent or words with different meanings can cause misunderstandings**." (sic)

HP: "Because **not all English speakers have the same vocabulary, or have the same "pronúncia"** so **it will always be misunderstandings** between the people who speak the same language." (sic)

JMF: "Porque **pelo sotaque** as pessoas podem perceber palavras diferentes, ou então verbos parecidos com pronúncia igual que **pode confundir outros "Ingleses"**."

MS: "Because **they all speak English**. Although there are **different accents and some words are different, it's still the same language**."

MM: "Porque **apesar de haver muitas variedades de Inglês, isso não impede que as pessoas se intendam mal**, mas como o **Inglês de origem é o mesmo, as pessoas conseguem sempre dar a volta para se puderem entender melhor e não haver confusões**." (sic)

MC: "Because **in 341 million people talking English as first language, there are millions different accents, so there misunderstandings**." (sic)

PD: "...because **every country has is own accent so people speak English but with accent and other people can misunderstand their English**." (sic)

Ao efetuarem esta reflexão, os alunos mostraram saber que são várias as especificidades linguísticas e culturais em que se consubstancia a diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa, resultado do processo de crescimento e expansão desta língua à escala mundial e, por conseguinte, do contacto com as diferentes comunidades, línguas e culturas que 'habitam' os territórios em que esta língua foi adotada, conferindo-lhe, desta forma, uma identidade, mas múltiplas vozes.

Nos exemplos supra apresentados, os alunos destacaram, sobretudo, as especificidades e diferenças ao nível do sotaque/pronúncia e do vocabulário utilizado (por exemplo, o uso de "taxi" ou "cab", "underground" ou "subway"), talvez por serem estas as características mais perceptíveis nas atividades desenvolvidas no âmbito do plano de intervenção. Importa esclarecer, a este respeito, que nunca foi nossa intenção promover uma análise (meta)linguística aprofundada entre variedades da língua inglesa; pretendíamos, sim, que os alunos tivessem consciência da existência de diferentes formas de ser, estar, viver e comunicar em língua inglesa, compreendendo o porquê dessa diversidade de formas, por acreditarmos que essa consciência os ajudaria a aceitar e respeitar a diversidade linguística e cultural em geral, por um lado, e a diversidade de interlocutores com que interagirão, em língua inglesa, ao longo da vida, por outro lado.

Ainda que reconhecendo e apontando algumas dessas diferenças/especificidades entre variedades do inglês, alguns alunos (como pode ler-se nas afirmações de MS e MM) expressaram

a opinião de que, “como o Inglês de origem é o mesmo” (MM), as dificuldades de comunicação entre falantes desta língua, mesmo que existam, não colocarão em causa a inteligibilidade entre os mesmos, uma vez que “it’s still the same language” (MS).

Complementarmente, e na sequência desta mesma reflexão, os alunos tentaram explicar / descrever a diversidade da língua inglesa, relacionando-a com a existência de diferentes pessoas/falantes e culturas:

Módulo 5 / Ficha_The Encounter (cf. Anexo C3.15.)

B.2.-Q4: “What has this encounter taught you about the English language and communication among different English speakers around the world?”

BR: "That **English, a universal language, is affected by our differences as different persons.**" (sic)

IN: "This encounter taught me that **the vocabulary different in the differents types of English, wich can be different according to the cultures.**" (sic)

MM: "Que o Inglês tem várias variantes. Que o Inglês tem várias maneiras de se falar."

OB: "Although the **different people all over the world speaks English, they have their own way to interpret it, they add some vocabulary which provides from their mother language so they don't speak exact the same language,** it could have misunderstanding because of that." (sic)

e) *Capacidade de gestão da sua aprendizagem* (Ca_5)

Por último, é ao nível da capacidade de reflexão dos alunos que registamos o número mais significativo de evidências nesta categoria, essencialmente porque foi essa a capacidade mais mobilizada e explorada em virtude do tipo de atividades desenvolvidas no âmbito do plano de intervenção.

Com efeito, através da expressão oral e, sobretudo, da produção escrita, foi solicitado aos alunos, em diferentes momentos da intervenção, que refletissem ou partilhassem a sua opinião sobre: i) as atividades realizadas em cada módulo; ii) a língua inglesa, seu estatuto e diversidade; iii) as aprendizagens que pensam ter efetuado a partir do contacto com diferentes variedades e interlocutores; e iv) os principais contributos da sua participação no projeto ao nível da aprendizagem e comunicação nesta língua, mas também no que diz respeito à sua perceção acerca das línguas e culturas em geral.

Nesse sentido, importa destacar a capacidade revelada por alguns alunos de refletir / consciencializar-se sobre a posição e estatuto da língua inglesa no mundo, bem como sobre a sua relação com as outras línguas. De uma maneira geral, os alunos reconheceram tratar-se de uma língua com um estatuto importante, sobretudo ao nível da comunicação internacional, que é usada/falada por muitas pessoas em diferentes países:

Módulo 4 / Ficha_Think back (cf. Anexo C3.7.)

Q6: "Did the developed activities help you learn new things about the English language and its status/position in the world? Give examples."

AnC: "Sim. Deram-me a entender que realmente **o Inglês é uma língua muito importante, pois quase toda a gente, mal ou bem, à sua maneira 'arranja-se' a falar.**"

GP: "Yes, the developed activities thought me that **English is spread all over the globe and that very different people use it to communicate between nations.**" (*sic*)

MS: "Sim. **Agora já sei que a língua inglesa é muito falada em todo o mundo.**"

Por outro lado, os alunos também se mostraram conscientes da importância e mais-valias do conhecimento da língua inglesa nas mais diversas áreas da vida atual; contudo, se para uns a aprendizagem desta língua apenas é suficiente, para outros, pelo contrário, é um fator limitativo, sublinhando, desta forma, a importância de conhecer/aprender outras línguas para além do inglês:

Módulo 5 / Reflexão escrita "Is English enough?" (cf. Anexo C3.13.)

BS - "In my opinion it depends: **in some cases it's more than enough**, but **in other cases it can not be enough**. Yes, **English is the most speaked language in the world, but for certain jobs you need to know other languages**. In my opinion **English is very important, but other languages are too**, because **if we know more languages we are less limited and some knowledge is always good.**" (*sic*)

BR - "Yes and no. **For me, no**. However, it depends on who you are. **If you're a person without creativity, or the wish to learn and that dislikes challenges, yes, sure, English is enough**. Otherwise, no. And a little curiosity: **did you know that the languages you know and/or speak affect the way you think?**"

CN - "Yes, **I think English is enough because English is a language spoken all over the world**. We can know how to speak other languages but **we can't live without English.**"

HR / MFx / PV - "I truly believe that **learning English may limits our lives. Other languages such as Spanish and Portuguese can help us communicate with people from many different countries since they are official languages in lots of places. Moreover, Asian languages are also very useful because of the economic expansion of Japan and China. Besides, by learning other languages apart from English and our mother languages, we broaden our horizons and expand our knowledge of the world...**" (*sic*)

JIG - "Yes, I think so because **English is almost the global language. And I believe that in the future, English will be the 1st language in all countrys. And we all will communicate in English.**" (*sic*)

MS - "Yes, I think that **English is enough. We can learn other languages as well, but knowing English is fundamental. English is spoken all over the world and if you know English, you can speak to almost everyone.** If you know English, it's easier for you to get a job."

Atente-se nas afirmações de BS, BR, HR, MFx e PV, em particular, nas quais podemos ler que, pelo menos os alunos em questão, compreenderam e aceitaram a importância da diversidade linguística e cultural em geral e a forma como o conhecimento de várias línguas proporciona o

contacto e a exposição a diferentes culturas, contribuindo, assim, para o alargamento de horizontes e o seu enriquecimento enquanto indivíduos – “Because learning other languages <IND> meet other cultures and it...ahm... exercises our brains...” (BS – Módulo 5 / Sessão 2 (Anexo C1.10.)).

Outros alunos, por sua vez, sublinharam o estatuto da língua inglesa como língua global/internacional de comunicação, que o é, para justificarem, no seu entender, a não necessidade de aprender/conhecer outras línguas para além do inglês, pois esta pode ser mobilizada nas mais diversificadas situações de comunicação/interação entre falantes que não partilham a mesma língua materna.

Mas foi essencialmente a respeito da diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa que os alunos mais pareceram ter desenvolvido a sua capacidade de reflexão, com a tomada de consciência e a identificação das aprendizagens que julgaram ter efetuado acerca das diferentes variedades e culturas em língua inglesa com as quais contactaram:

Módulo 4 / Ficha_Think back (cf. Anexo C3.7.)

Q4: ““Choose one of the studied *Englishes*. What have you learnt about the people who use it, their culture and/or the country where it is used?”

AnC: "Jamaican English. **Adorei saber mais sobre os rastafaris, a sua cultura, o seu meio, as suas crenças.**"

HP: "I **didn't learn much thing with Australian English**, but I learn some costumes of australians." (*sic*)

Q6: “Did the developed activities help you learn new things about the English language and its status/position in the world? Give examples.”

HR: "Sim, por exemplo **fiquei a saber de alguns países que falam Inglês** e também **aprendi algumas palavras desses países.**"

HP: "Yes and no, because **some types of English I knew that they were talked in the world, but I didn't knew for example that Indian English was so powerfull.**" (*sic*)

JMF: "Sim. Quando nós estudamos sobre a língua inglesa **vimos que a língua inglesa é falada em todo o mundo, aprendemos isso pela variedade de culturas que estudamos, como a Indiana.**"

PD: "Yes, because I **didn't knew that they were more than 3 types of English.**" (*sic*)

Q7: “Did the developed activities help you learn new things about other languages, cultures and peoples? Give examples.”

BR: "Yes. I **learnt about the history and culture of some countries**, as well as **some other languages they use**. For example, **in Jamaica there is also Patois, the British got there in 1655; in India there is also Hindu and it was also a British colony.**"

JIG: "Sim, **aprendemos bastante sobre a India e a sociedade Indiana, e a sua própria língua.**"

MFx: "Sim, **aprendi novas coisas sobre a India, como vivem lá e etc., como era o Inglês da Nova Zelândia e outras coisas sobre a Jamaica, como os rastafari.**"

Q9: “What is the main contribution of the developed activities to your learning about the topic *Addictions* and to your learning of English?”

Análise dos dados e discussão dos resultados

BR: "I learnt how addictions are faced in another countries. **I also learnt interesting words in English** (for example, badonkadonk (not sure how it's written), expressions (chuffed to bits), **differences I had never noticed between different types of Englishes.**" (*sic*)
GP: "The **main contribution is knowledge I believe.** I didn't learn that much about Addictions and Drugs, but **I learned a lot about the different varieties of English.**"

Módulo 5 / Ficha_The Encounter (cf. Anexo C3.15.)

B.2.-Q4: "What has this encounter taught you about the English language and communication among different English speakers around the world?"

GP: "It taught me that **English has a lot of varieties and that some of them can be really hard to understand sometimes.**"

B.2.-Q5: "Has this experience changed you as an English learner/speaker? In what way(s)?"

CN: "Sim, **serviu para eu entender melhor o Inglês,** não só aquele que aprendemos na aula, **mas também o Inglês falado em diferentes países.**"

JIG: "Sim, **perceber ? que á vários tipos de inglês e várias formas de o falar.**" (*sic*)

MS: "Yes, **it taught me the existence of different englishes all over the world!**"

Os exemplos selecionados e apresentados anteriormente colocam em destaque o reconhecimento generalizado, por parte dos alunos, da existência de múltiplas formas linguísticas e culturais da língua inglesa um pouco por todo o mundo, acerca das quais adquiriram conhecimentos variados – ou sobre determinados vocábulos em concreto, ou sobre certos costumes e práticas culturais, ou sobre os países em que são faladas, etc. - como, aliás, salientámos a respeito da categoria *Conhecimentos*.

Para além disso, e no mesmo documento de onde retirámos os exemplos anteriores (a Ficha_The Encounter – cf. Anexo C3.15.), foi solicitado aos alunos que refletissem sobre uma das atividades finais do plano de intervenção – a visita/entrevista a dois alunos universitários, um Indiano e um Nigeriano – e que identificassem os principais contributos e/ou constrangimentos desta atividade para a sua aprendizagem da língua inglesa e o seu desenvolvimento enquanto falantes desta língua.

Na sua maioria, os alunos descreveram esta atividade como tendo sido uma experiência positiva, através da qual puderam contactar, em situação de comunicação real, com falantes de diferentes variedades da língua inglesa, o que lhes permitiu adquirir conhecimento não só sobre o país e a(s) cultura(s) de cada um destes alunos, mas também sobre a variedade e/ou outra(s) língua(s) falada(s) no seu país de origem. Com efeito:

Módulo 5 / Ficha_The Encounter (cf. Anexo C3.15.)

A-Q2: "How important was the encounter to you?"

JPO: "Because **I got to know more of the culture of India and Nigeria.**"

BS: "Because **despite of the learning about other cultures and other varieties of English I couldn't really understand what they were saying.**" (sic)

CT: "É muito bom conhecer-mos os vários sotaques do Inglês e poder-mos contactar diretamente com isso é excelente." (sic)

FP: "Because **we could understand very well the difference between our English and the English of India and Nigeria.**"

HR: "Porque fez com que eu fica-se com mais cultura sobre esses países e fez com que eu percebesse que cada país tem a sua maneira de falar Inglês." (sic)

MS: "It was very important, because it made us realise the different varieties of the English language."

MB: "Muita coisa que eles disseram eu não percebi, mas ajudou-me a perceber melhor a cultura de cada um."

CN - "[...] Deu para perceber a maior parte do que eles diziam porque apesar do Inglês deles ser um pouco diferente é sempre possível comunicar e fazermo-nos entender uns aos outros."

Esta atividade contribuiu também para a progressiva consciencialização dos alunos sobre a diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa, como ilustram as afirmações de FP, HR e MS, e para que vários alunos se apercebessem de que, apesar das dificuldades que sentiram em compreender o discurso dos seus interlocutores, ainda assim foi possível comunicar e aprender com eles – leiam-se, a este respeito, as afirmações de MB e CN.

Por último, e precisamente na última sessão dedicada à implementação do plano de intervenção didática, os alunos, de uma maneira geral, mostraram ter consciência de que o inglês, pelas características que apresenta, lhes abre portas para a aprendizagem / contacto com outras línguas, culturas e falantes:

Aula Balanço (cf. Transcrição - Anexo C1.14.)

(277) / I: "...What is the main contribution / what was the main contribution of this project to your learning of English / or if it's the case / to your learning of other languages //"

(278) / DM: "So it showed me that / English <IND> to be really widespread and / that exists a lot of <IND> / that could exist too some types of accents //" (sic)

(...)

(281) / I: "Yes? Would you be more open to communication?"

(282) / DM: "Yes"

(284) / FP: "I realised that / **I realised that I can speak and understand English but I can also learn other languages that <INT>**"

(286) / FP: "I can understand English but **I can also learn other languages through it //**"

(305) / MC: "I learned more about other cultures <INT>"

1.3. Atitudes

Como pode ler-se no CARAP / FREPA (2012),

[t]he communicative activity of users/learners is affected not only by their knowledge, understanding and skills, but also by selfhood factors connected with their individual personalities, characterised by the attitudes, motivations, values, beliefs, cognitive styles and personality types which contribute to their personal identity. (...) – these attitudes and personal factors greatly affect not only the language users' / learners' roles in communicative acts, but also their ability to learn (p. 68).

As atitudes, motivações, valores e crenças do indivíduo, a par dos seus traços de personalidade, desempenham, de facto, um papel preponderante em qualquer situação ou contexto de comunicação, aprendizagem e/ou interação entre línguas, culturas e falantes, porque condicionam a maior ou menor predisposição e disponibilidade destes para o contacto com o Outro.

No quadro de uma educação plurilingue e intercultural em que se insere o nosso projeto de investigação, um dos objetivos delineados para o plano de intervenção visava, precisamente, o desenvolvimento de atitudes positivas de respeito, curiosidade e abertura face ao Outro – sendo este 'Outro', outras línguas ou variedades do inglês, outras culturas, outros povos, outros interlocutores. Acreditamos, ainda que reconhecendo que este não foi o foco principal da nossa intervenção, que a formação de alunos mais preparados para a interação com o Outro passa, inevitavelmente, pela promoção de comportamentos e atitudes mais permeáveis à aceitação da diferença, nas suas mais diversas formas e manifestações.

Desta forma, foi possível identificar, nas respostas e reações dos alunos ao longo da implementação do plano, atitudes variadas em relação a outras línguas e culturas, e, principalmente, em relação ao inglês, seus falantes e sua diversidade intralinguística e cultural (cf. tabelas – Anexos D -1) – que organizámos nas seguintes subcategorias de análise:

Análise dos dados e discussão dos resultados

Categoria_Atitudes
A_1: sensibilidade para / consciência da existência de outras línguas/culturas (e da existência de diferenças linguísticas e culturais)
A_2: curiosidade sobre / interesse em línguas/culturas/pessoas estrangeiras & curiosidade sobre / interesse na diversidade linguística/cultural/humana
A_3: aceitação da diferença / da diversidade linguística e/ou cultural
A_4: abertura à diversidade (de línguas, culturas, pessoas...)
A_5: respeito por: línguas, culturas, pessoas... diferenças & respeito pela diversidade linguística / cultural / humana
A_6: disposição / motivação em relação à diversidade linguística / cultural
A_7: desejo / vontade de se envolver com a diversidade linguística ou cultural
A_8: questionamento crítico em relação à língua / cultura
A_9: motivação para aprender línguas (de escolarização, estrangeiras...)

Quadro 12 – Atitudes: subcategorias de análise

O mundo das línguas e culturas

a) *Desejo / vontade de se envolver com a diversidade linguística ou cultural (A_7)*

Alguns alunos revelaram, numa das sessões iniciais do plano, falta de desejo ou vontade de descobrir/aprender outras línguas, culturas e/ou pessoas:

Módulo 2 / Sessão 2 (cf. Transcrição – Anexo C1.2.)

(17) / FP: "Because I don't want to learn other <IND>"
(18) / I: "You don't want to learn other languages?"
(19) / FP: "Yes / just Portuguese English and Spanish //"
(22) / I: "Ok // Is there a different opinion from FP?"
(23) / ANI: "No"

Esta falta de motivação face à aprendizagem de línguas foi sendo, no entanto, modificada ao longo da intervenção, uma vez que, como destacámos anteriormente, alguns alunos foram progressivamente reconhecendo a importância de aprender outras línguas para além da língua materna e do inglês (cf. Transcrição módulo 5 / sessão 1 e Respostas_testes 3.º Período – Anexos C1.9. e C3.16., respetivamente).

b) *Respeito por: línguas, culturas, pessoas... diferenças & Respeito pela diversidade linguística / cultural / humana (A_5)*

Não obstante, um ou outro aluno mantiveram uma ideia pré-concebida, continuando a olhar para a língua inglesa como sendo superior, e não reconhecendo, portanto, que todas as línguas são iguais em dignidade e importância:

Módulo 5 / Sessão 2 (cf. Transcrição - Anexo C1.10.)

(123) / I: "So the question that you have underneath the cartoon... in this case PD you don't think that native English speakers need to learn other languages like French or Spanish or Portuguese?"
(124) / PD: "No"
(125) / I: "Why? // Do you think everyone in the world understands them?"
(126) / PD: "Yes"
(128) / PD: "It's English /"
(129) / I: "Ok / GP do you agree with PD? Do you think that the English don't need to learn other languages?"
(130) / GP: "Yes...ahm...someone with <IND> same language don't really need to know another language because they can understand each other //" (sic)
(131) / I: "And everyone in the world can understand English / is that it?"
[...]
(140) / BS: "Yes"

c) *Questionamento crítico em relação à língua/cultura (A_8)*

Por outro lado, numa sessão em particular, alguns alunos assumiram uma posição algo crítica em relação a outras línguas, designando-as como “estranhas” por não lhes serem familiares:

Módulo 5 / Sessão 1 (cf. Transcrição - Anexo C1.9.)

(477) / BS: "But I was surprised that you need to know **really strange languages like / 'Norwian'...**"
(478) / I: "**Norwegian** / do you know what language is that? It's from where?"
(...)
(486) / I: "German // Why do you say that they are strange languages?"
(487) / BS: "Ahm... **because we don't learn them in school / in schools... and we don't / they're not... we don't... *ai*... they are not really talked about //" (sic)**

Este discurso é, na verdade, muito frequente, não só por parte dos aprendentes de línguas em contexto formal, ou não formal, mas também por parte de qualquer indivíduo que, ao refletir sobre a sua história linguístico-comunicativa, tende a associar a(s) língua(s) que conhece e consegue usar à(s) língua(s) aprendida(s) em contexto escolar. Para além disso, como podemos ler neste excerto, o facto de não saberem muito sobre determinadas línguas, e os países em que

são faladas, faz com que os indivíduos tenham uma percepção de maior distanciamento em relação às mesmas e, por conseguinte, uma atitude mais crítica.

O mundo da língua inglesa

a) *Curiosidade sobre / interesse em línguas/culturas/ pessoas estrangeiras & Curiosidade sobre / interesse na diversidade linguística / cultural / humana (A_2)*

No que diz respeito à língua inglesa e suas vozes, alguns alunos revelaram curiosidade e interesse em descobrir e interpretar diferentes formas linguísticas e culturais desta língua:

Módulo 1

Recolha de sugestões de atividades por parte dos alunos:

- "Aprender e brincar com o inglês."
- "It would be interesting to know a few words (like those slang ones from Ellen)."
- "...aprender expressões típicas tanto da América como da Inglaterra."

Módulo 4 / Ficha_Think back (cf. Anexo C3.7.)

Q4: "Choose one of the studied *Englishes*. What have you learnt about the people who use it, their culture and/or the country where it is used?"

FP: "Indiano, porque sempre tive **curiosidade nos Indianos desde a novela da SIC, Caminho das Índias**", fumar é um grande problema e o inglês que usam é fácil de perceber, pelo menos no filme que vimos."

Q10: "What other things would you like to learn about the diversity of the English language in the 3rd term?"

HR: "Gostava de aprender **outras maneiras de falar Inglês e algumas culturas.**"

MFx: "Eu gostava **de saber mais vocabulário sobre os outros tipos de Inglês.**"

PD: "I would like to learn **Japanese English.**" (*sic*)

Contudo, também identificámos uma ou duas opiniões contrárias de alunos que, embora reconhecendo as vantagens do conhecimento e uso da língua inglesa, admitiram não ter grande interesse por esta língua e respetiva aprendizagem:

Módulo 5 / Reflexão escrita "Is English enough?" (cf. Anexo C3.13.)

MB - "Sim, eu acho **que o Inglês é uma língua bastante importante de se saber falar**, saber a sua cultura e os seus costumes, tanto nos ajuda nesta idade, como mais tarde, nos estudos ou caso queiramos sair do nosso país. **Não é uma língua que me disperse muito interesse, sendo realista, mas sei que vai ajudar muito no futuro.**" (*sic*)

b) *Aceitação da diferença / da diversidade linguística e/ou cultural (A_3)*

Por outro lado, vários alunos mostraram sinais de aceitação positiva das diferenças linguísticas e culturais que encontraram na língua inglesa, ora identificando os aspetos que mais os cativaram, ora adjetivando de forma expressiva determinadas atividades ou situações:

Módulo 4 / Ficha_Think back (cf. Anexo C3.7.)

Q6: "Did the developed activities help you learn new things about the English language and its status/position in the world? Give examples."

JPO: "Ajudaram-me a aprender as diferentes pronúncias do inglês, **isso é muito bacano.**"

Q7: "Did the developed activities help you learn new things about other languages, cultures and peoples? Give examples."

DM: "Yes, it showed me what can drugs really do on other places. It showed me that **English have a lot of variety and that some of them are weird.**" (*sic*)

Note-se que interpretamos o uso do adjetivo "weird", na afirmação de DM, não com uma conotação negativa, mas antes como sinal de posicionamento crítico em relação a certas variedades do inglês.

Módulo 5 / Ficha_The Encounter (cf. Anexo C3.15.)

A-Q2: "How important was the encounter to you?"

CN: "Porque tive algumas dificuldades em perceber o que eles diziam, mas acho que **foi bastante interessante. Conhecer outros tipos de Inglês e outras culturas sem ser a nossa.**"

CT: "**É muito bom conhecer-mos os vários sotaques do Inglês e poder-mos contactar diretamente com isso é excelente.**" (*sic*)

As afirmações de CN e CT refletem, igualmente, empatia e abertura em relação ao Outro (subcategoria A_4: *abertura à diversidade*) – outros *Englishes*, outros falantes, outras culturas -, às quais se junta o comentário, também de posicionamento crítico (subcategoria A_8: *Questionamento crítico em relação à língua / cultura*), de JIG: "Jamaican English - tem bons e maus ideias, mas o ideal que a meu ver está incorreto é o da canábis e tens diferentes culturas num só país." (Módulo 4 / Ficha_Think back – cf. Anexo C3.7.).

Em contrapartida, porém, um ou outro aluno revelaram, precisamente, o oposto: falta de empatia e sensibilidade em relação a determinadas variedades do inglês quando contactaram com elas pela primeira vez, o que, no nosso entender, pode ser lido como um sinal de distanciamento ou até desconforto face à estranheza inicial que a 'diferença' – nestes casos,

diferença de pronúncia/sotaque – causou. Essa sensação de distanciamento e desconforto manifestou-se através do riso e da tentativa de imitação:

Módulo 4 / Sessão 1 (cf. Transcrição – Anexo C1.4.)

(247) / ANI: "The accent is different /"
(248) / P: "The accent is different? Any words that you've got?"
(249) / ANI: "**Crashee' <a imitar o sotaque neozelandês> <risos>**"

Módulo 4 / Sessão 3 (cf. Transcrição – Anexo C1.8.)

(373) / I: "Would you say that he was speaking / English?"
(...)
(376) / JIG: "<IND> **Jamaican English**"
(377) / I: "What do you know about Jamaican English?"
(378) / JIG: "**It's like <e faz uns barulhos impercíveis> <risos>**"

c) *Disposição / motivação em relação à diversidade linguística / cultural (A_6)*

Desejo / vontade de se envolver com a diversidade linguística ou cultural (A_7)

Numa fase mais avançada da implementação do plano, vários alunos mostraram disposição/motivação e, até, desejo e vontade de descobrir outras variedades/culturas e socializar com outros falantes de língua inglesa:

Módulo 4 / Ficha_Think back (cf. Anexo C3.7.)

Q5: "Would you like to speak one, or more, of these varieties? Which one(s)? Why/Why not?"

JPO: "**Eu gostava de falar jamaicano, para poder comunicar com o grande Bob Marley e Kofi Kingston.**"

Q10: "What other things would you like to learn about the diversity of the English language in the 3rd term?"

GP: "**I don't really know what I would like to learn in the 3rd term, maybe Canadian English or some kind of African English.**"

Módulo 5 / Ficha_The Encounter (cf. Anexo C3.15.)

B.2. – Q6: "Would you like to repeat this type of experience any time in the future? Why / why not?"

CN: "**Sim, porque acho que é importante conhecer outros tipos de cultura, outras línguas ou até mesmo outros tipos de Inglês.**"

CT: "**Sim, mas com pessoas de outros países. Porque é bom para conhecermos novas culturas.**"

OB: "**Yes because it's always interesting to know some different cultures who speaks English.**"
(sic)

d) (*Falta de*) *sensibilidade para / consciência da existência de outras línguas/culturas (A_1)*

Paralelamente a estas evidências de atitudes positivas de interesse, curiosidade e, até, abertura, detetámos, no discurso de alguns alunos, em diferentes momentos, alguma falta de sensibilidade e de aceitação plena em relação a determinadas diferenças culturais, essencialmente, acerca das quais mantiveram uma imagem estereotipada.

Com efeito, e no que se refere, fundamentalmente, a duas realidades culturais – a indiana e a jamaicana -, alguns alunos criaram, ou perpetuaram, imagens estereotipadas acerca de determinados comportamentos ou costumes a partir das atividades realizadas:

Módulo 4 / Sessão 2.3. (cf. Transcrição – Anexo C1.7.)

(153) / I: "FP what did you notice that you associate immediately with Indian people?"
(...)
(177) / ANI: "**Weed teacher / weed //**"
(178) / ANI: "**Shisha**"

Módulo 4 / Sessão 3 (cf. Transcrição - Anexo C1.8.)

(11) / I: "When you think about Jamaica what comes to your mind?"
(...)
(43) / DM: "**Everybody's high //**"

Módulo 4 / Ficha_Think back (cf. Anexo C3.7.)

Q4: "Choose one of the studied *Englishes*. What have you learnt about the people who use it, their culture and/or the country where it is used?"

OB: "Indian English (...). **They have lack of hygiene, they spit on the floor, they smoke a lot but not in the public places, they have no sanitation.** They have a strange accent because they mix their language, the Indi with the English." (*sic*)
JPO: "Jamaican English, I learn que na Jamaica **é muito calor**, e que lá **as pessoas gostam de fumar erva.**" (*sic*)

Módulo 5 / Sessão 4 (cf. Transcrição – Anexo C1.12.)

(32) / BS: "**How about the cows in India?**"
(35) / I: "Yes / they are sacred right? Yes [...] // Do you know why BS?"
(36) / BS: "I don't know //"
(37) / GP: "**They don't have McDonald's //**"
(40) / I: "So GP is saying that they don't have McDonald's in India / but you know that by sure or it's a guess?"
(41) / GP: "**No / it's just a joke because of the cows //**"
(43) / FP: "**In India the girl / the women dress like <IND> clothes //**"

Módulo 5 / Ficha_The Encounter (cf. Anexo C3.15.)

B.1: "What do you think you have learnt or discovered from meeting S... and R...? List the 3 most interesting/curious things (about your guests, their countries and/or their cultures)."

AnC: "**a vaca ser tão sagrada**"

FP: "Why cows are sacred." / "McDonalds has other hamburguers."
HP: "The fact of cows aren't sacred for everyone." (sic)
IN: "Cows aren't sacred to everybody."
JIG: "the secret cow"
JPO: "A vaca ser sagrada"
LS: "vaca sagrada"
MS: "They actually eat beef." / "They have McDonalds in India."
MC: "He eat cow meat" (sic)

O estereótipo, entendido como “a view of an individual or a group of people held by others based on commonly held assumptions that may not be the result of direct, personal knowledge of those people” (Byram, 2001 – cit. in Simões & Araújo e Sá, 2004, p. 284), pode emergir de situações ou acontecimentos concretos e/ou de ideias pré-concebidas que os indivíduos vão alimentando a partir de leituras, conversas, experiências, visualização de filmes, entre outros.

Neste caso em concreto, e considerando os exemplos selecionados, percebemos que as ideias insistentes dos alunos a respeito do consumo de droga na Jamaica, por um lado, e do consumo de carne de vaca na Índia, por outro lado, já deveriam existir antes da participação destes no nosso projeto de investigação. São, de facto, ideias pré-concebidas que, apesar do trabalho realizado no âmbito do projeto e das atividades realizadas, ou talvez, precisamente, por causa dessas atividades, permaneceram no discurso dos alunos. Em alguns momentos, estas ideias fizeram-se acompanhar de algum riso e uma ou outra piada, particularmente no que se refere à existência, ou não, do franchising McDonald’s na Índia.

Referimos que estas ideias podem ter sido perpetuadas pelas atividades realizadas, não tanto pelas atividades em si, mas antes por alguns dos materiais e recursos utilizados, porque nos parece existir uma relação entre as afirmações dos alunos a este respeito e o conteúdo de alguns desses materiais/recursos – por exemplo: (i) a referência ao uso de shisha, *vulgo* tabaco de água, na Índia resulta, provavelmente, da visualização e exploração de um vídeo com uma reportagem televisiva sobre os hábitos tabagistas dos jovens indianos; (ii) a identificação dos hábitos de higiene e saneamento, também na Índia, deriva da visualização e exploração de um excerto do filme *Slumdog Millionaire* (2008), que retrata um período e espaço específicos da sociedade indiana, nomeadamente a vida das classes baixas que habitam as favelas das grandes cidades indianas; (iii) a referência ao consumo de marijuana na Jamaica, de que os alunos já tinham conhecimento, foi também encorajada pela visualização de um vídeo/entrevista ao artista Bob Marley, em que ele fala, precisamente, sobre o consumo desta substância e a cultura rastafari.

A questão do simbolismo da vaca na Índia, pelo contrário, não foi desencadeada por nenhum material elaborado pela docente e/ou pela investigadora. Esta era uma ideia dos alunos que permaneceu, para além do trabalho de pesquisa que realizaram e da conversa que tiveram com o

Análise dos dados e discussão dos resultados

aluno estrangeiro convidado. Ainda assim, esta ideia estereotipada não influenciou negativamente o modo como os alunos se envolveram e participaram nesta atividade de contacto com os alunos estrangeiros.

Estas evidências acerca das ideias pré-concebidas dos alunos sublinham a necessidade e a urgência de um trabalho (mais) continuado e longitudinal sobre as mesmas, na medida em que só a construção de um conhecimento mais profundo e refletido sobre as línguas e as culturas permitirá desconstruir os preconceitos e estereótipos que os alunos possam ter.

PARTE II: *a journey through the linguistic and cultural diversity of the English language* - discussão dos resultados

Na *viagem* pela diversidade (intra)linguística e cultural da língua inglesa que propusemos aos alunos no âmbito do nosso plano de intervenção didática, rumo ao desenvolvimento das suas competências plurilingue e intercultural, fizemos algumas ‘paragens’ em ‘portos’ importantes e essenciais com vista a esse destino final. Esses ‘portos’ são os **conhecimentos** adquiridos, as **capacidades** desenvolvidas e as **atitudes** reveladas.

No primeiro caso (**conhecimentos**):

- i) verificámos que a maioria das ocorrências selecionadas (subcategoria **Co_5**: 23 ocorrências / cf. Anexo D1.4.) ilustra o conhecimento que os alunos já possuíam, ou que construíram durante a sua participação no projeto, fundamentalmente, acerca da língua inglesa e da sua diversidade intralinguística e cultural. Com efeito, ainda que tenhamos identificado, em alguns momentos, evidências do conhecimento dos alunos acerca de outras línguas e culturas em geral, a verdade é que essas línguas e culturas estiveram sempre relacionadas, de alguma forma, com “o mundo da língua inglesa”, com as variedades e respetivas comunidades culturais com as quais os alunos foram contactando nas diferentes atividades do plano de intervenção – o que estará, certamente, relacionado com o enfoque do próprio projeto e o tipo de atividades promovidas, bem como com o facto de que a intervenção foi realizada na disciplina de Inglês.
- ii) Foi possível constatar que, sem prejuízo do que referimos no ponto anterior, a maioria dos alunos revelou ter consciência e conhecimento de que as sociedades atuais são caracterizadas por uma grande diversidade de línguas e culturas, à qual está inevitavelmente associada uma grande diversidade de formas de estar, pensar, viver, ver o mundo. O conhecimento declarativo evidenciado – sobretudo de natureza linguístico-comunicativa e cultural – traduziu-se no/a: a) identificação de línguas; b) correção da designação de algumas línguas (em inglês); c) identificação de determinados elementos/fenómenos culturais; e d) reconhecimento e identificação de semelhanças e diferenças entre línguas/culturas/países (incluindo a(o) própria(o) língua/cultura/país).

- iii) No caso concreto do “mundo da língua inglesa”, vários alunos revelaram ter adquirido conhecimento, também de tipo declarativo maioritariamente, sobre a língua inglesa, seu papel e estatuto e a sua diversidade intralinguística e cultural. Efetivamente, as atividades do plano de intervenção permitiram aos alunos: a) a identificação de diferentes variedades da língua inglesa, sobretudo a partir de registos orais, e respetivos traços característicos; b) a comparação, ainda que ‘ligeira’, entre *Englishes*; c) a identificação de diferentes países/territórios em que a língua inglesa é usada (e com estatutos igualmente diferentes – LM, L2, LE, oficial ou cooficial...); d) a identificação e reflexão sobre elementos/fenómenos culturais relacionados com diferentes variedades do inglês, destacando semelhanças e diferenças entre as respetivas comunidades culturais.
- iv) De uma forma menos significativa, alguns alunos mostraram ter consciência do funcionamento da língua inglesa e, principalmente, da função que esta língua desempenha na comunicação à escala internacional (saber / conhecimento processual), ao sublinharem, em algumas atividades e registos escritos, a importância de saber/aprender esta língua e o seu estatuto em relação a outras línguas.

Face ao exposto, é possível afirmar que a maioria dos alunos expandiu e enriqueceu a visão e conhecimento iniciais acerca da diversidade da língua inglesa, que, como salientámos anteriormente, eram limitados à dicotomia BrE – AmE, adicionando informações e experiências diversificadas à medida que foram contactando, através de registos orais e escritos, com outras formas de ser, estar e viver em língua inglesa.

Importa referir, no entanto, que, dadas as compreensíveis limitações temporais e pedagógico-didáticas, a que se alia a extraordinária dimensão do mundo da língua inglesa, não foi possível proporcionar aos alunos um contacto com todas as variedades identificadas e reconhecidas desta língua. Também não era esse o nosso objetivo, mas antes que eles pudessem compreender a forma como esta língua evoluiu, e continua a evoluir, em permanente interação e partilha com outras línguas e respetivas comunidades, e que desconstruíssem, de alguma forma, a imagem simplista de uma língua que apresenta duas variedades principais. Pelo contrário, e convocando, para o recordar e sublinhar, o conceito de *língua pluricêntrica* que discutimos no Capítulo 2, “Britain and America are no longer the only “epicenters” of the language (...) English has become a pluricentric language” (Schneider, 2011, p. 53).

Os exemplos e evidências apresentados colocaram, igualmente, em destaque **capacidades** linguísticas diversificadas, particularmente capacidades de (meta)análise, ainda que não de uma forma minuciosa e/ou aprofundada. Com efeito:

- i) vários alunos, em diferentes atividades/momentos, mostraram ser capazes de *observar, identificar, comparar e explicar* aspetos relacionados com as línguas e culturas (subcategorias **Ca_2** e **Ca_4**: 5 ocorrências / cf. Anexo D1.4.), mas, acima de tudo, com a diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa, que concentrou a maioria dos resultados (subcategorias **Ca_1**, **Ca_2**, **Ca_3** e **Ca_4**: 27 ocorrências / cf. Anexo D1.4.) – tendência também verificada a respeito das outras categorias de análise. Os alunos revelaram, assim, capacidades de identificação de sons e/ou de variedades da língua inglesa a partir de registos orais, de comparação entre duas variedades, sobretudo ao nível da pronúncia e vocabulário utilizado, de observação/reconhecimento de semelhanças e diferenças culturais associadas a diferentes *Englishes*, entre outras.
- ii) A maioria das evidências, contudo, sublinha a capacidade de reflexão dos alunos, incentivada e mobilizada em inúmeras atividades (subcategoria **Ca_5**: 60 ocorrências / cf. Anexo D1.4.). Aliás, pensamos poder inferir, a partir da análise dos dados apresentados anteriormente, que um dos contributos mais evidentes do projeto teve, precisamente, lugar ao nível desta capacidade de reflexão, a qual estimulou, nos alunos, um maior autoconhecimento, por um lado, e uma maior consciencialização das estratégias e capacidades de comunicação mobilizadas, por outro.

Nesta jornada de reflexão e tomada de consciência acerca das atividades realizadas, os alunos:

- identificaram o que pensavam ter aprendido acerca das variedades do inglês e das culturas com as quais contactaram. Em diferentes ocasiões ao longo do plano de intervenção, os alunos tentaram explicar, à sua maneira, a diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa, reconhecendo a existência de múltiplas vozes e culturas que a habitam, ainda que o foco merecedor do seu destaque tenham sido os exemplos em concreto que explorámos no âmbito da nossa intervenção (*British English, American English, Australian English, New Zealand English, Indian English, Jamaican English*). Para além disso, revelaram ser capazes de reconhecer/associar a diversidade de fenómenos ou comportamentos culturais

à diversidade de formas linguístico-comunicativas, tendo identificado vários elementos ou referências a respeito das realidades culturais com as quais contactaram, principalmente as realidades indiana e jamaicana (que ocuparam um maior número de atividades).

- Reconheceram, portanto, a existência de diferentes *Englishes* e de algumas das suas características.
- Reconheceram a existência de várias línguas e culturas – da diversidade linguística e cultural em geral –, que pareceram respeitar, tendo destacado várias “coisas novas” que aprenderam e que desconheciam até então sobre certas línguas (por exemplo, não sabiam o número de línguas faladas na Índia), povos e suas culturas (por exemplo, não sabiam que o consumo de carne de vaca na Índia está relacionado com crenças religiosas). Mais importante, e embora reconhecendo o estatuto da língua inglesa enquanto língua internacional e língua mais aprendida nos sistemas educativos um pouco por todo o mundo, a maioria dos alunos apresentou vários argumentos para justificar a importância da aprendizagem de outras línguas para além do inglês – desde as mais-valias em termos profissionais ao enriquecimento pessoal. Por outro lado, na última sessão do plano, alguns alunos assumiram que a aprendizagem e contacto com a língua inglesa e suas variedades lhes permitiu conhecer outras línguas e culturas, o que vai diretamente ao encontro da premissa central do nosso projeto de investigação.
- Discutiram sobre as dificuldades de comunicação e a possibilidade de ocorrência de mal-entendidos entre falantes de língua inglesa. Apesar de revelarem consciência da existência de diferenças (sobretudo ao nível da pronúncia e vocabulário utilizado) entre variedades e falantes de inglês e de verbalizarem as dificuldades que os próprios experienciaram quando interagiram com os alunos estrangeiros convidados, nem todos os alunos consideraram que a inteligibilidade entre falantes de inglês possa estar em risco. Efetivamente, para alguns, há diferenças e dificuldades, sim, mas a base continua a ser a mesma, continua a ser o inglês e, como tal, “dá sempre para perceber”. Esta tomada de consciência, consolidada, sobretudo, com essa atividade de interação real, ajudou os alunos a compreenderem melhor o processo de comunicação em língua inglesa e o seu papel enquanto aprendentes/falantes desta língua. No quadro de sociedades

diversas e multi-/plurilingues como a nossa, esse deverá ser, essencialmente, um papel de mediador (inter)cultural.

Acrescente-se, a propósito da visão utilitária das línguas, e do inglês em particular, que os alunos continuaram a revelar - uns mais do que outros, é certo, e com menor intensidade à medida que fomos avançando na implementação do plano - que se trata de uma ideia ainda muito presente dos discursos dos indivíduos de uma maneira geral. Efetivamente, ainda que reconhecendo que as línguas não devem ser entendidas apenas como veículos de comunicação, e não concordando com a hierarquização de línguas numa espécie de mercado regido pelas leis da oferta e da procura (Siguán, 1996), a verdade é que, histórica e sociologicamente, as variedades/línguas conhecem estatutos e posições diferentes, e influenciam o funcionamento das sociedades de forma igualmente diferente. E nesta 'competição'/hierarquização, o inglês está, atualmente, em vantagem – facto que os alunos mostraram (re)conhecer, embora tenham também adotado, progressivamente, um discurso mais valorizador da aprendizagem e utilização de outras línguas para além do inglês.

Por último, mas não menos importante, atentemos no que os dados revelaram acerca das **atitudes** evidenciadas pelos alunos durante a implementação do plano de intervenção didática. A este respeito, temos que admitir que, ainda que valorizando as atitudes como elementos essenciais ao desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural (como referimos várias vezes no presente trabalho) e reconhecendo que esta é uma das dimensões a trabalhar numa abordagem plural como a que adotámos no nosso projeto, o desenvolvimento de atitudes positivas não foi uma área tão explorada como a dos *conhecimentos* e *capacidades* – e este é, certamente, um dos constrangimentos e limitações do nosso trabalho.

Ainda assim, identificámos, e tentámos desconstruir, algumas ideias pré-concebidas e estereotipadas que os alunos possuíam, bem como algumas atitudes positivas que eles revelaram durante a realização de diversas atividades:

- i) vários alunos mostraram atitudes de curiosidade, interesse e abertura face à diversidade da língua inglesa, no geral, e aos *Englishes* com os quais contactaram em particular (subcategoria **A_2**: 8 ocorrências / cf. Anexo D1.4.), classificando como 'positivo' ou 'interessante' o facto de terem descoberto / aprendido certas coisas acerca desses *Englishes* e respetivas realidades culturais (nomeadamente a indiana e a jamaicana). Outros alunos, por sua vez, assumiram um posicionamento um pouco mais crítico, de maior distanciamento, ao descreverem certas variedades como "weird" ou

“strange”, por exemplo, mas não nos pareceu que estes adjetivos anulassem, de alguma forma, a curiosidade que, mesmo assim, revelaram quando contactaram com as referidas variedades.

- ii) Embora, numa fase inicial da intervenção, alguns alunos não mostrassem desejo ou vontade de aprender outras línguas, a verdade é que, com o decorrer das atividades, muitos alunos foram, progressivamente, revelando maior motivação e aceitação positiva no que diz respeito à aprendizagem e contacto com outras línguas/culturas e, sobretudo, com outros *Englishes* (subcategorias **A_6** e **A_7**: 5 ocorrências / cf. Anexo D1.4.), mesmo que, na voz de alguns deles, se perpetuasse a ideia de superioridade da língua inglesa.
- iii) No entanto, como vimos, alguns estereótipos culturais permaneceram, o que nos mostra que deveríamos ter trabalhado de forma mais consistente para que os alunos, durante a implementação do plano, pudessem ter refletido sobre os estereótipos que possuíam de forma a questionarem-nos criticamente e transformarem-nos em ideias e vontades mais positivas.

O trabalho em torno dos estereótipos, particularmente relevante na aula de língua(s), uma vez que estes “modelam a forma como os indivíduos se envolvem no seu uso e aprendizagem” (Simões & Araújo e Sá, 2004, p. 286), é um trabalho complexo e longitudinal, que requer tempo e maturação. Não é, por isso, algo facilmente alcançável no espaço de um ano letivo, principalmente quando integrado num projeto mais lato, cujo objetivo central não é a exploração de representações ou estereótipos por parte dos indivíduos.

Como mencionámos anteriormente, alguns alunos mantiveram algumas das suas ideias estereotipadas a respeito de determinadas referências das culturas indiana e jamaicana, mesmo após a discussão, em grande grupo, acerca das mesmas. Na verdade, também não seria expectável que se desconstruíssem estereótipos numa ou em duas sessões. Trata-se de um processo que requer um esforço continuado, ao longo do tempo, e uma maior exposição às culturas em questão. Não obstante, estas ideias não pareceram influenciar negativamente o comportamento e predisposição destes alunos para o contacto com o Outro.

A verdade é que as ideias estereotipadas que os indivíduos possuem – sobre outros povos/falantes, outras línguas, outras culturas, outros países... - desempenham um

papel crucial nas situações de comunicação em que se envolvem. De facto, e tendo em consideração a nossa preocupação de formar falantes preparados para a interação plurilingue e intercultural, estes têm que ser, necessariamente, indivíduos curiosos, compreensivos e respeitadores da diferença, capazes de “ver o mundo através dos olhos dos outros” e de “falar o mundo nas outras línguas” (Moreira, 2007a, p. 173).

Recuperando a metáfora da viagem com que iniciámos esta discussão dos resultados, admitimos, de forma honesta e transparente, que o destino final não foi alcançado com esta intervenção. Nem poderia sê-lo. As competências plurilingue e intercultural dos indivíduos são desenvolvidas ao longo da vida, e para elas contribuem todas as experiências e os diversos contextos em que estes se movimentam, muito para além da escola e do contexto formal de ensino e aprendizagem (cf. Capítulo 1).

Como habitualmente ouvimos dizer, ao nível do senso comum, a *viagem em si é mais importante do que o destino*, e, nesse sentido, pretendíamos, sim, que a abordagem didática corporizada no nosso plano de intervenção se constituísse como um ponto de partida para o desenvolvimento das referidas competências. E, a esse nível, atrevemo-nos a afirmar que a abordagem adotada conseguiu, globalmente, concretizar este objetivo de investigação, uma vez que contribuiu para:

- i) consciencializar os alunos e promover a reflexão sobre a diversidade de línguas e culturas que caracteriza as sociedades atuais e, sobretudo, sobre a diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa, o seu papel enquanto língua de comunicação à escala internacional, a forma como se ‘relaciona’ com outras línguas e culturas e a interação com falantes de diferentes *Englishes*;
- ii) estimular a motivação e o interesse dos alunos para a aprendizagem de línguas em geral, bem como a sua predisposição e curiosidade para se envolverem com a diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa;
- iii) desconstruir algumas (ainda assim, não as suficientes) ideias e atitudes estereotipadas em relação a outras línguas, mas, fundamentalmente, em relação a variedades *nonstandard* da língua inglesa e respetivos falantes;
- iv) alargar e diversificar o conhecimento que os alunos mostravam possuir, no início da implementação do nosso plano de intervenção didática, acerca das línguas/culturas – o que fez com que, por exemplo, na última sessão desta implementação, alguns alunos

fossem capazes de (se) corrigir determinadas respostas incluídas nas suas biografias linguísticas (cf. Capítulo 3) – e acerca da língua inglesa e da sua diversidade interna, facultando-lhes uma visão mais realista e holística do mundo da língua inglesa;

- v) promover o desenvolvimento de capacidades de: a) observação e comparação entre variedades/línguas/culturas; b) identificação de variedades/línguas/fenómenos culturais; c) reconhecimento de semelhanças e diferenças entre variedades/línguas/culturas.

Mobilizando, para recordar e sublinhar, o que referimos no primeiro capítulo teórico acerca da educação plurilingue e intercultural (cf. Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007; Beacco et al., 2010; Candelier, 1998, 2003, 2005; Candelier & De Pietro, 2008), bem como das competências plurilingue e intercultural (cf. Andrade et al., 2003; Beacco & Byram, 2003, 2007; Byram, 1997), rapidamente constatamos que estes contributos se situam ao nível das dimensões *Conhecimentos, Capacidades e Atitudes* em que assentam as referidas competências.

A estas dimensões junta-se a *consciência cultural crítica*, definida por Byram (1997) como “[a]n ability to evaluate critically and on the basis of explicit criteria perspectives, practices and products in one’s own and other cultures and countries” (p. 53), o que coloca em destaque a importância de desenvolver o espírito crítico dos sujeitos e a sua capacidade de descentramento em relação à sua própria filiação cultural. Também a este nível, e tendo em consideração os dados analisados anteriormente, pensamos ter contribuído, através das atividades promovidas no âmbito do nosso plano de intervenção, para a sensibilização dos alunos para algumas das diferenças culturais existentes (principalmente no que diz respeito ao mundo da língua inglesa), por um lado, e para a reflexão multidimensional sobre essas mesmas diferenças, por outro lado.

O trabalho desenvolvido nesta ‘viagem’ baseou-se, como já explicámos anteriormente, numa abordagem didática da língua inglesa em sala de aula que privilegiou a exposição a, consciencialização e sensibilização para diferentes variedades da língua inglesa e respetivos falantes, profundamente alicerçada nas orientações curriculares e nas opções pedagógico-didáticas definidas para a disciplina de Inglês, no 9.º ano de escolaridade. Movia-nos, pois, a preocupação de garantir que os conteúdos e aprendizagens estabelecidos para este ano de escolaridade eram cumpridos, não só porque reconhecemos a importância do *currículo prescrito*³⁶, mas também, e acima de tudo, porque acreditamos que o desenvolvimento de uma

³⁶ “El currículum prescrito para el sistema educativo y para los profesores, más evidente en la enseñanza obligatoria, es toda aquella definición del mismo, de sus contenidos y demás orientaciones relativas a los códigos que lo organizan, que obedece a las determinaciones que proceden del hecho de ser un objeto regulado por instancias políticas y administrativas” (Sacristán, 1995, p. 130).

educação plurilingue e intercultural não se coaduna com a promoção de eventos isolados, celebrações festivas ou atividades de folclore cultural realizadas ocasionalmente (cf. Capítulo 1).

Assim, o plano de intervenção didática foi concebido e implementado de forma a promover o desenvolvimento da competência de comunicação em língua inglesa dos alunos, ao mesmo tempo que, por explorar a diversidade intralinguística e cultural desta língua, os consciencializa para essa mesma diversidade e para a diversidade de línguas e culturas em geral. Como tal, e ainda que não tenhamos recolhido quaisquer evidências das aprendizagens dos alunos em língua inglesa, nem tampouco comparado essas evidências com as de outras turmas, que não integraram esta abordagem – e também não era esse o propósito desta investigação –, pensamos poder afirmar que uma abordagem plural ao ensino e aprendizagem da língua inglesa, perfeitamente integrada nas orientações curriculares e programáticas, pode suscitar efeitos no quadro de uma educação plurilingue e intercultural, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos alunos.

Não obstante o reconhecimento desta possibilidade, estamos, no entanto, conscientes de que pode existir um desfasamento entre a abordagem plural (plurilingue e intercultural) desejada e a cultura escolar estabelecida (cf. Vieira, Moreira & Peralta, 2014), a começar, desde logo, pelas oportunidades, ou entraves, que os próprios documentos reguladores das práticas de ensino e aprendizagem em Portugal representam.

Com efeito, toda a prática pedagógica gravita em torno do currículo (Sacristán, 1995, p. 30), enquanto representação de uma cultura comum, garantia de igualdade de oportunidades, elemento organizador do saber dentro da escolaridade e, ainda, meio de controlo da qualidade das práticas de ensino e aprendizagem. Como tal, e sendo o currículo um “reflejo de un modelo educativo determinado” (*idem*, p. 15), pareceu-nos essencial analisar este documento, assim como o respetivo programa disciplinar, antes de iniciarmos a preparação do plano de intervenção didática, com vista a identificar as potencialidades de desenvolvimento de uma educação plurilingue e intercultural a partir da aula de língua inglesa, partindo, precisamente, da diversidade linguística e cultural desta língua.

Convocando a análise realizada a estes documentos, e apresentada no capítulo 3 do presente trabalho, recordamos que a mesma colocou em evidência que:

- i) o *Currículo Nacional do Ensino Básico*³⁷ (Ministério da Educação, 2001) integrava vários elementos relacionados com a competência plurilingue e com as possibilidades de

³⁷ Embora, como indicámos anteriormente, este documento já não se encontre em vigor, importa referir que os atuais normativos curriculares, nomeadamente o Decreto-Lei nº 54/2018 e o Decreto-Lei nº 55/2018, ao reconhecerem e valorizarem a educação inclusiva e a diversidade linguística e cultural, legitimam uma educação em línguas de natureza intercultural e plurilingue.

desenvolvimento de uma educação plurilingue e intercultural, ao sublinhar a importância do contacto com outras línguas e culturas, da interação com interlocutores linguística e culturalmente diferentes, da aquisição de conhecimento sobre outros povos e suas culturas e do desenvolvimento de atitudes positivas face ao Outro;

- ii) o *Programa e Organização Curricular do Inglês*³⁸ (Ministério da Educação, 1997), por sua vez, contempla algumas possibilidades de organização do ensino da língua inglesa enquanto ‘porta’ para contactar com outras línguas e culturas, ainda que este contacto seja percebido maioritariamente em função das realidades anglo-americanas – o que atesta a visão da diversidade intralinguística e cultural do inglês que este documento encerra, uma visão que se estrutura na existência de duas variedades apenas: *British English* e *American English*.

Tal como referimos anteriormente (cf. Capítulo 3), estes documentos incluem mais oportunidades do que entraves à operacionalização, nas aulas de língua inglesa, de atividades e estratégias que promovam o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos alunos.

No entanto, encontramos também ecos desta visão mais simplista da diversidade do inglês no grupo de participantes no nosso estudo, o que pode ser um indicador da forma como esta visão está enraizada ao nível não só dos discursos, mas também das políticas educativas e das práticas escolares. Com efeito, logo na primeira sessão do plano de intervenção, em que o apresentámos aos alunos, estes mostraram ter conhecimento acerca da tradicional dicotomia *BrE* vs. *AmE*; por outro lado, também a docente de Inglês da turma reconheceu, na entrevista que nos concedeu (cf. Capítulo 3), ser esta a perspetiva mais frequentemente adotada ao nível do ensino básico – a situação altera-se um pouco no caso do ensino secundário -, tendo revelado, no entanto, abertura e interesse em “alargar os seus horizontes” e enriquecer o seu conhecimento acerca da diversidade intralinguística e cultural do inglês.

É precisamente a este nível que situamos um dos contributos do nosso projeto: o facto de ter proporcionado o espaço e (a) oportunidade(s) para docente e alunos poderem refletir sobre esta diversidade e alargar o seu conhecimento acerca da mesma, despertando atitudes e

³⁸ À semelhança da nota anterior, o documento *Aprendizagens Essenciais de Inglês – 3.º Ciclo do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2018), mais recente, contempla, de forma explícita, um domínio ‘Competência intercultural’.

predisposições mais positivas para o contacto com a alteridade. E aqui reside, também, o efeito inovador da nossa proposta de abordagem didática.

Uma reflexão sobre o impacte desta abordagem não poderia ficar completa, contudo, sem incluir uma discussão acerca das potencialidades, e também fragilidades, da mesma, agora não ao nível dos seus contributos para as aprendizagens e aquisições dos alunos, mas antes adotando uma perspetiva didática, com vista à enunciação de estratégias e práticas de ensino da língua inglesa que possam promover o desenvolvimento de uma educação plurilingue e intercultural. Procuraremos, desta forma, responder a dois dos objetivos de investigação definidos inicialmente – recorde-se: i) *conceber, implementar e avaliar um plano de intervenção didática*; e ii) *contribuir para a enunciação de estratégias e práticas de abordagem da língua inglesa promotoras de uma educação plurilingue e intercultural*.

Esta reflexão implica, necessariamente, que olhemos para as atividades ou tarefas realizadas no âmbito do plano de intervenção didática, uma vez que “[e]l análisis de las tareas dominantes en un determinado modelo o estilo educativo es imprescindible para determinar el valor del mismo, en función de qué actividades sean dominantes en él” (Sacristán, 1995, p. 252).

Procurámos, no momento da sua planificação e conceção, que fossem o mais diversificadas possível, recorrendo a materiais igualmente diversificados, e que cumprissem os objetivos pedagógico-didáticos definidos nas planificações de escola e da turma, por um lado, e os objetivos investigativos estabelecidos para cada sessão/módulo do plano de intervenção, por outro lado. Sabemos, agora, que, de uma maneira geral, e como lembra Sacristán (1995), as atividades realizadas em contexto de ensino e aprendizagem nunca são tão diversificadas como se poderia pensar, embora se deva procurar um equilíbrio, sim, entre diferentes tipos de atividades para que se consiga contemplar, dessa forma, diferentes interesses dos alunos, diferentes operações intelectuais, diferentes recursos materiais, etc.

As tarefas ou atividades de ensino e aprendizagem – aqui entendidas nas suas diversas componentes (os produtos ou finalidades, os recursos utilizados, as operações intelectuais mobilizadas) (cf. Doyle, 1979, cit. in Sacristán, 1995) – constituem o modelo metodológico que atribui o significado real a um projeto educativo (Sacristán, 1995, p. 248). Dito de outro modo, as tarefas ou atividades são a concretização, em termos práticos, dos princípios, finalidades e objetivos que regem um determinado projeto educativo, como o nosso.

Análise dos dados e discussão dos resultados

Assim, olhámos para o conjunto de tarefas/atividades que integraram o plano de intervenção didática, tendo por base a classificação adotada por Pinho (2008³⁹) – que apresentamos no quadro seguinte:

Tipologia	Atividades	Breve descrição
Tarefas/Atividades relacionadas com a ativação e o desenvolvimento de conhecimentos de índole linguístico-comunicativa	Atividades metalinguísticas / metacomunicativas	<ul style="list-style-type: none"> levam o aluno a <i>observar, refletir sobre, descrever, encontrar regras</i> relativamente à língua. Atividades que visam o desenvolvimento de reflexões sobre o funcionamento da língua enquanto sistema formal, mas também sobre o ato de comunicação. <p>Exemplos: exercícios de identificação, correção e explicitação de erros; exercícios de reflexão sobre as regras da língua, a organização das estruturas discursivas, as intenções comunicativas, os contextos de comunicação, estatutos sociais dos comunicadores; exercícios de inferência e de explicitação de regras...</p>
	Atividades de comunicação / produção	<ul style="list-style-type: none"> promovem a produção e uso da língua com fins comunicativos, ou seja, que visam a implicação do aluno numa situação real de comunicação, levando-o a experimentar a língua. <p>Exemplos: realização / produção de diálogos, entrevistas, cartazes publicitários, cartas, anúncios, guiões, debates, simulações, conversas telefónicas, mensagens, apresentações / resumos (a um público), respostas a anúncios, cartas, correio eletrónico; resposta a perguntas personalizadas, exposição pessoal, explicitação de lacunas de informação, <i>brainstorming</i>, interação com locutores nativos, recriação de textos, tradução...</p>
	Atividades de treino	<ul style="list-style-type: none"> aquelas em que o aluno usa a língua para aprender de modo sistemático, permitindo a interiorização e autonomização de <i>skills</i>. <p>Exemplos: exercícios estruturais (de associação, classificação, transformação, repetição, microconversão), ditados, cópias, construção de frases, exercícios lacunares...</p>
	Atividades de interpretação	<ul style="list-style-type: none"> atividades que promovem o uso da língua para aceder a e construir sentido(s), levando o aluno a utilizar a língua para <i>compreender, interpretar, inferir, construir sentidos</i> diferentes. <p>Exemplos: escolha múltipla, completamento de frases, exercícios de verdadeiro/falso, questionários, grelhas de interpretação, exercícios de antecipação de sentido, comparação, formulação e confirmação de hipóteses, reconstituição de textos, tradução, sinonímia/antonímia, paráfrase, análise de gráficos, mapas, quadros, exploração de imagens...</p>
Tarefas/Atividades	Atividades didáticas	<ul style="list-style-type: none"> atividades em que o aluno reflete sobre, avalia ou toma decisões relativamente ao processo de ensino e aprendizagem, em que “aprende a ensinar”. <p>Exemplos: exercícios de identificação e/ou definição de objetivos, conteúdos de aprendizagem da língua, exercícios de proposta/planificação de atividades, de identificação/reflexão sobre</p>

³⁹ Adaptada, por sua vez, de Almeida (2001) e de Andrade e Araújo e Sá (1995, 2002).

Análise dos dados e discussão dos resultados

relacionadas com a ativação e o desenvolvimento de conhecimentos de tipo processual		aspectos a ter em conta na avaliação das aprendizagens; exercícios de avaliação/monitorização das atividades, processos e métodos de ensinar...
	<i>Atividades metaprocessuais</i>	<ul style="list-style-type: none"> atividades em que o aluno <i>observa, avalia, reflete sobre</i> o processo que utiliza para aprender, que “aprende a aprender”, ganhando progressivamente consciência dos processos, estratégias, estilos de aprendizagem. <p><u>Exemplos:</u> exercícios de identificação de problemas de aprendizagem, de identificação/reflexão sobre estratégias de aprendizagem, de identificação/reflexão/comparação de estilos de aprendizagem, de auto e heteroavaliação... através de questionários, do preenchimento de grelhas, de discussão entre pares, de diários de aprendizagem...</p>
Tarefas/ Atividades relacionadas com o desenvolvimento da competência existencial	<i>Atividades formativas</i>	<ul style="list-style-type: none"> visam o desenvolvimento da personalidade e das qualidades pessoais do aluno, da sua relação (positiva) com as línguas, seus falantes e as situações de comunicação. São atividades que remetem para o desenvolvimento de uma personalidade intercultural, para a disponibilidade do aluno face ao Outro e à diversidade. <p><u>Exemplos:</u> exposição pessoal (apresentação de ideias, falar/escrever sobre si próprio e os outros, sobre as línguas e as situações de comunicação, obstáculos e facilitadores, funções e estatutos das línguas...).</p>

Quadro 13 – Tipologia das tarefas/atividades de ensino e aprendizagem

Na leitura que efetuámos a este conjunto de tarefas/atividades encontramos exemplos de *atividades metalinguísticas/metacomunicativas*, de *interpretação*, de *treino*, *didáticas*, *formativas* e de *comunicação/produção*, distribuídas de forma irregular pelos diferentes módulos da nossa intervenção (cf. Anexo D -2 – Tabela_Tipologia das Atividades_Módulo_Unidades de registo).

Considerámos pertinente analisar esta tipologia para compreender se existe, eventualmente, uma relação entre os resultados obtidos e o tipo de atividades realizadas, não numa lógica de causa-efeito, mas antes numa perspetiva de identificar se determinados tipos de atividades podem ter favorecido, de forma mais evidente, a aquisição de conhecimento, o desenvolvimento de capacidades e a promoção de atitudes positivas por parte dos alunos.

Analisando a classificação das atividades em termos gerais, e olhando apenas para os números, constatamos que, maioritariamente, realizámos *atividades de interpretação* (num total de 16), *atividades de comunicação/produção* (num total de 9) e *atividades metalinguísticas/metacomunicativas* (num total de 9). Para além disso, estas atividades concentraram-se, tendencialmente, nos Módulos 4 e 5, que, na verdade, reúnem o maior número de atividades e sessões do plano de intervenção – não de uma forma intencional, mas por razões

relacionadas com a gestão do tempo letivo e a planificação das temáticas a abordar no 9.º ano de escolaridade.

Mais importante do que determinar o tipo de atividades mais ou menos utilizado, no entanto, é perceber que atividades parecem ter concorrido para os resultados mais significativos em cada categoria, e se esse contributo pode estar, direta ou indiretamente, relacionado com a tipologia dessas mesmas atividades. Assim, verificámos que:

- i) ao nível da categoria *Conhecimentos* – as evidências identificadas ao nível da construção e/ou consolidação de conhecimento, por parte dos alunos, sobre as línguas e culturas em geral (identificação de línguas; correção da designação de línguas; identificação de elementos ou fenómenos culturais; identificação de semelhanças e diferenças) dizem respeito, na sua maioria, às atividades realizadas no Módulo 4, em particular às atividades metalinguísticas/metacomunicativas e à atividade metaprocessual de preenchimento de uma ficha de reflexão sobre este módulo (Ficha_Think back – Anexo B4.9.), bem como à atividade de comunicação/produção desenvolvida na última sessão – Aula de Balanço.

Por sua vez, as evidências relacionadas com “o mundo da língua inglesa” (identificação de *Englishes* e suas características; identificação de países e territórios; comparação entre variedades; identificação de elementos ou fenómenos culturais relacionados com diferentes variedades; reconhecimento da importância da aprendizagem do inglês vs. outras línguas) encontram-se, acima de tudo, nos Módulos 4 e 5 e correspondem, fundamentalmente, a atividades metalinguísticas/metacomunicativas, metaprocessuais e de comunicação/produção.

As atividades metalinguísticas/metacomunicativas possibilitaram os processos de identificação, comparação e reflexão sobre a língua (como a própria descrição deste tipo de atividades indica); as atividades de comunicação/produção, por sua vez, proporcionaram aos alunos a discussão/debate, em grande grupo, sobre algumas das questões acima enumeradas; por último, as atividades metaprocessuais promoveram a reflexão sobre as aprendizagens realizadas.

- ii) No que diz respeito à categoria *Capacidades* – a maioria dos resultados obtidos ilustra o desenvolvimento de dois tipos principais de capacidades: capacidades de índole metalinguística e metacomunicativa, por um lado, e capacidade de reflexão, por outro lado. Quer no caso do “mundo das línguas e culturas”, quer no do “mundo da língua inglesa”, as evidências relativas ao primeiro tipo de capacidades foram encontradas,

uma vez mais, nos Módulos 4 e 5 e, em particular, nas atividades metalinguísticas/metacomunicativas e metaprocessuais aí realizadas. Parece-nos, pois, evidente, neste caso, a ligação entre o tipo de atividades, e os procedimentos que estas mobilizaram, e o desenvolvimento daquele tipo de capacidades.

As atividades em que os alunos mais parecem ter exercido a sua capacidade de reflexão são as atividades metaprocessuais e de comunicação/produção (e também formativas e metacomunicativas) dos Módulos 4 e 5, em que, oralmente ou por escrito, individualmente ou em grupo, os alunos foram incentivados a discutir e partilhar a sua opinião sobre as aprendizagens que julgavam ter realizado acerca das línguas e culturas em geral, da diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa e da comunicação entre falantes que não partilham a mesma língua / variedade.

- iii) Por último, relativamente à categoria *Atitudes* – verificámos que o maior número de evidências que ilustram atitudes positivas, por um lado, e estereótipos culturais, por outro lado, pode ser encontrado nos Módulos 4 e 5, precisamente, nas atividades que corresponderam à elaboração de fichas de reflexão sobre estes módulos - as fichas “Think back” (Módulo 4 – Anexo B4.9.) e “The Encounter” (Módulo 5 – Anexo B5.11.) -, nas quais os alunos revelaram as suas atitudes, afetos e vontades relativamente à comunicação e à interação com as línguas e culturas, com o Outro.

Importa referir que a concentração de exemplos nos Módulos 4 e 5 se deve ao facto de, neles, se ter realizado o maior número de atividades de contacto com diferentes *Englishes*, no primeiro caso, e de reflexão sobre a importância da aprendizagem de línguas e a comunicação entre falantes em situação real, no segundo.

É possível perceber, a partir da leitura destes três pontos, que o número de atividades de cada tipo não corresponde, necessariamente, ao impacto do contributo dessas mesmas atividades para os resultados obtidos – note-se, por exemplo, que as atividades de interpretação, realizadas em maior número, não foram aquelas em que identificámos um maior, e mais significativo, número de evidências. Por outro lado, parece-nos direta e natural a ligação existente entre determinados tipos de atividades e os dados obtidos, tendo em conta as características e objetivos dessas mesmas atividades e as respostas que suscitaram nos alunos – tal como refere Sacristán (1995), “[l]a tarea (...) modela el ambiente y el proceso de aprendizaje condicionando así los resultados que los alumnos pueden extraer de un determinado contenido y situación” (p. 261).

Com efeito, pensamos estar em condições de afirmar que, considerando as especificidades e características do nosso estudo, e os resultados alcançados, as atividades que parecem contribuir de forma mais significativa para a aquisição de conhecimento sobre outras línguas (ou variedades) e culturas, para o desenvolvimento de capacidades linguístico-comunicativas diversificadas e para a promoção da motivação e interesse dos alunos são as atividades metalinguísticas/metacomunicativas e as atividades de comunicação/produção.

Trata-se, pois, de atividades que apresentam a língua “como objecto real”, “como organismo vivo, partilhado e partilhável” (Santos, 2007, p. 401), colocando-a à disposição dos alunos, em contexto igualmente real, para que possam experimentá-la, explorá-la e “brincar” com ela. E, também por isso, são as atividades que aparentemente suscitam maior interesse e curiosidade por parte deles – tal como os alunos participantes no nosso estudo revelaram, na última sessão dedicada ao plano de intervenção didática (cf. Transcrição_Aula Balanço – Anexo C1.14.), quando questionados sobre as atividades de que mais tinham gostado:

(418) BR: Because / it was nice to...ahm...first to / we can only talk in English (...) **one thing is to know that there are different accents / <IND> another thing is to realise there are different accents and you're talking <IND> / and it was nice to <IND>**

A resposta de BR ilustra, portanto, o destaque que vários alunos deram à atividade de interação com os falantes Indiano e Nigeriano que se deslocaram à escola e participaram numa das aulas da turma (cf. Transcrição_Módulo 5 / Sessão 5 – Anexo C1.13.).

Complementarmente, as tarefas de tipo metaprocessual, como aquelas em que solicitámos aos alunos que refletissem sobre determinadas atividades, procedimentos, estratégias e dificuldades de comunicação, ajudam a estimular a capacidade de reflexão dos alunos, essencial, por sua vez, para consolidar conhecimentos, capacidades e atitudes. Note-se, a este respeito, que, talvez por falta de maturidade emocional e intelectual dos alunos em determinados momentos do seu percurso escolar, e/ou por não fazer parte das práticas de sala de aula, sentimos alguma resistência, por parte dos alunos, principalmente numa fase inicial, em realizar este tipo de exercícios – como, por exemplo, a atividade de construção das suas biografias linguísticas.

Na sequência desta reflexão sobre a tipologia das tarefas/atividades, importa sublinhar a importância de o professor analisar e refletir sobre as suas decisões estratégicas na gestão curricular e respetivos contributos para a aprendizagem dos alunos, uma vez que:

[!]a tarea es elemento intermedio entre las posibilidades teóricas que marca el curriculum y los efectos reales del mismo. Sólo a través de las actividades que se desarrollan podemos analizar la riqueza de un determinado planteamiento curricular en la práctica (Sacristán, 1995, p. 266).

No âmbito de uma abordagem plural como a que propomos neste trabalho, e tendo como enquadramento o desenvolvimento de uma educação plurilingue e intercultural, acreditamos que as tarefas/atividades a implementar deverão privilegiar, tanto quanto possível, o contacto real, autêntico e diversificado com diferentes modos de ser, pensar, viver, materializados numa única língua/cultura, ou em várias.

A nossa experiência de conceção e planificação do plano de intervenção didática, tendo esta intencionalidade em mente, permite-nos tecer algumas considerações importantes relativamente a dificuldades sentidas (ou fragilidades), a que os professores devem estar atentos:

- i) a dificuldade de conceber algumas destas atividades e, sobretudo, selecionar e preparar materiais e recursos que não criem estereótipos ou perpetuem outros já existentes – como evidenciámos anteriormente nesta análise, nem sempre conseguimos contornar esta dificuldade durante a implementação do plano;
- ii) a falta de preparação, ou de experiência, dos docentes, de uma maneira geral, no que diz respeito a abordagens deste tipo, que podem desviar-se um pouco do modelo de ensino tradicional com o qual foram confrontados não só durante a sua formação inicial, mas também, acreditamos, com o qual continuam a ser confrontados diariamente, nas práticas escolares – recordamos, a este respeito, que a docente de Inglês que colaborou no nosso projeto revelou, não raras vezes, desconforto, insegurança e falta de conhecimento para ser ela a liderar a implementação do plano de intervenção, ainda que tenha sempre mantido o espírito aberto e a vontade e disponibilidade para aprender mais e se envolver. Importa, por isso, continuar a investir na formação de professores a este nível;
- iii) a (ainda) falta de um trabalho colaborativo e mais articulado entre professores de uma mesma língua e, sobretudo, de línguas diferentes, com vista a um trabalho mais concertado e uma visão mais partilhada (e menos compartimentada) do ensino de línguas (ver, por exemplo, o estudo de Silva, 2016).

Síntese

Apresentámos, neste capítulo, a análise e discussão dos dados resultantes da nossa intervenção didática, que, tratando-se de um estudo de caso, deverá servir para interrogar, problematizar, instigar a reflexão sobre as possibilidades de desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos alunos a partir de uma abordagem didática valorizadora da diversidade intralinguística e cultural de uma língua, neste caso, da língua inglesa.

Assim, a partir desta análise, conseguimos perceber que:

- i) foi possível expandir os conhecimentos dos alunos sobre o “mundo das línguas e culturas” e o “mundo da língua inglesa” a partir de um trabalho orientado e longitudinal, utilizando atividades e recursos diversificados, tal como foi possível suscitar a alteração e/ou o enriquecimento dos conhecimentos que os alunos já possuíam quando iniciámos a intervenção;
- ii) o contacto com e a exposição dos alunos ao diverso linguístico e cultural potenciaram o desenvolvimento de capacidades várias, sobretudo de reflexão e de observação de línguas (ou variedades)/culturas;
- iii) este contacto permitiu, também, que os alunos melhorassem a consciência de si próprios, enquanto falantes de línguas, e de inglês em particular, por terem tido a oportunidade de refletir sobre o processo de aprendizagem e as estratégias de comunicação mobilizadas nas atividades promovidas no âmbito do plano de intervenção;
- iv) não foi possível desconstruir determinadas imagens estereotipadas que os alunos provavelmente já possuíam e que foram revelando em diferentes momentos da intervenção;
- v) sem prejuízo do que escrevemos no ponto anterior, houve uma melhoria ao nível da curiosidade e interesse manifestados pelos alunos acerca de outras variedades e/ou outras línguas/culturas, particularmente após a interação com os alunos Indiano e Nigeriano;
- vi) o discurso dos alunos parece deixar antever, nos últimos módulos do plano de intervenção, indícios de uma maior consciência sobre a importância da diversidade de línguas e culturas e do contacto com o Outro.

Face ao exposto, acreditamos que o plano de intervenção didática permitiu identificar pistas sobre o tipo de trabalho a desenvolver em sala de aula, nomeadamente o tipo de atividades a privilegiar, assim como indícios do início do processo de desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos alunos.

Assim, e convocando a premissa central do nosso projeto de investigação, acreditamos que a abordagem adotada pode, de facto, constituir-se como um ponto de partida, um espaço propício ao desenvolvimento das referidas competências, no quadro de uma educação plurilingue e intercultural.

Considerações finais

Considerações finais

*“Vem por aqui”- dizem-me alguns com olhos doces,
Estendendo-me os braços, e seguros
De que seria bom que eu os ouvisse
Quando me dizem: “vem por aqui”!
Eu olho-os com olhos lassos,
(Há, nos meus olhos, ironias e cansaços)
E cruzo os braços,
E nunca vou por ali...
(...)
Se vim ao mundo, foi
Só para desflorar florestas virgens,
E desenhar meus próprios pés na areia inexplorada!
(...)
Não sei para onde vou,
Não sei para onde vou
—Sei que não vou por aí!”*

(Poema “Cântico Negro”, José Régio)

Chegados ao derradeiro capítulo do presente trabalho, no qual procurámos dar a conhecer o caminho percorrido na construção e realização do nosso projeto de investigação, remetemos para o poema de José Régio, que citamos parcialmente em epígrafe, para lembrar que este caminho, essencialmente investigativo, mas também de importante crescimento pessoal e profissional, foi impulsionado pela curiosidade e por inquietações da investigadora (cf. Introdução geral), então jovem recém-licenciada professora de Português e Inglês, que quis “desflorar florestas virgens” e “desenhar os próprios pés na areia inexplorada”; quis seguir o seu próprio rumo, na procura por respostas e na construção de conhecimento, mesmo sem saber a que destino esse rumo a levaria. E como todos os caminhos, sobretudo aqueles que se trilham por terrenos desconhecidos, também este se fez de altos e baixos, de avanços e retrocessos, de conquistas e dificuldades, de que fomos dando conta ao longo deste trabalho.

Procuraremos aqui, e em jeito de síntese, recuperar as principais etapas que constituíram este caminho, não para repetir as ideias já apresentadas e amplamente debatidas noutros capítulos deste trabalho, ou fundamentar, uma vez mais, os quadros teóricos e/ou as escolhas metodológicas que enformaram a nossa investigação, mas antes para:

- i) sublinhar as principais conclusões a que chegámos, no quadro dos objetivos e questões de investigação que guiaram este estudo;
- ii) promover uma reflexão sobre essas conclusões, destacando potenciais eixos de discussão no quadro da educação plurilingue e intercultural que descrevemos neste

trabalho e identificando algumas linhas orientadoras da ação educativa em línguas, a partir do caso específico (mas não exclusivo) do ensino e aprendizagem da língua inglesa, com vista ao desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos alunos;

- iii) reconhecer, explicitando, algumas das principais limitações e constrangimentos do estudo;
- iv) indicar algumas pistas para caminhos de investigação futuros.

Acreditamos que, ao fazê-lo, e em complemento a toda a informação veiculada anteriormente neste trabalho, conseguiremos demonstrar a pertinência e o carácter inovador da nossa investigação, na qual, e inserindo-nos no campo de uma Didática de Línguas que visa “compreender e intervir sobre o seu objeto de estudo” (Alarcão, 2020, p. 56), procurámos compreender a relação, e potenciais contributos, entre uma abordagem plural ao ensino e aprendizagem da língua inglesa e o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos alunos, sublinhando, desta forma, a importância e urgência da promoção da educação plurilingue e intercultural enquanto resposta aos desafios e necessidades impostos pela diversidade (linguística, cultural, social, religiosa, económica...) que caracteriza as sociedades atuais.

O caminho percorrido

Na linha do que escrevemos no parágrafo anterior, mostrámos, no Capítulo 1, que é reconhecidamente indiscutível e inegável que as sociedades do século XXI são plurais, multifacetadas e alicerçadas na diversidade (Ouane, 2003, p. i) – de gentes, identidades linguísticas e culturais, realidades socioeconómicas, modos de sentir, pensar e viver. Esta diversidade, que sempre existiu, adquiriu maior expressão e mediatização quando, graças aos progressos de mobilidade proporcionados pelo fenómeno da globalização, a vários níveis, “o que era longínquo, distante e até exótico (línguas, culturas, religiões, tradições, costumes) passou a ser um “vizinho” próximo” (Sá, 2012, p. 69). Esta aproximação trouxe consigo desafios variados, mas também a convicção de que “alongside biodiversity, we need to preserve and value the diversity of our immaterial and intangible human heritage” (Ouane, 2003, p. i).

Esta convicção traduziu-se, entre outros aspetos, numa valorização acentuada do papel das línguas, consideradas como “the bedrock of the world’s cultural heritage” (British Council, 2013, p. 4), e da importância da aprendizagem de línguas, particularmente de línguas estrangeiras, bem como na proliferação do discurso acerca das mais-valias do plurilinguismo para a vida em sociedade e para a formação de cidadãos disponíveis, interessados e preparados para lidar com o Outro.

Descrevemos e refletimos, então, sobre a forma como a educação, e fundamentalmente a educação em línguas, deve (re)pensar-se de forma a assumir como um dos seus objetivos prioritários o desenvolvimento do plurilinguismo dos aprendentes, consubstanciado nas suas competências plurilingue e intercultural, e, assim, cumprir a finalidade espiritual da educação, conforme a identificou Delors (1996): “ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garante da solidariedade intelectual e moral da humanidade” (p. 99).

Apoiando-nos nas políticas linguísticas e educativas de instituições como o Conselho da Europa, sobretudo, e nos estudos que têm sido desenvolvidos no quadro da educação plurilingue e intercultural, refletimos, ainda no Capítulo 1, não só sobre as definições e características das competências plurilingue e intercultural dos indivíduos, mas também sobre alguns dos processos, estratégias e desafios que se colocam à efetiva operacionalização de um currículo *na, pela e para* a diversidade. E neste contexto as abordagens plurais (cf. Candelier, 2000), de entre as quais demos particular destaque à SDL, ao promoverem o contacto com várias línguas e culturas em sala de aula, emergem como estratégias pedagógico-didáticas fortemente implicadas no desenvolvimento de i) vontades, representações e atitudes positivas; ii) capacidades cognitivas, metalinguísticas e metacomunicativas variadas; e iii) conhecimentos sobre as línguas e as culturas – sendo estas as dimensões essenciais das referidas competências.

Apresentado e caracterizado o pensamento que enquadra o nosso projeto de investigação, partimos, no Capítulo 2, para a descrição e fundamentação do contexto específico em que assenta este projeto: o ensino e aprendizagem da língua inglesa. Com efeito, de entre as várias línguas presentes no currículo que podem configurar-se como espaços propícios ao contacto com o Outro e ao desenvolvimento de tais competências, escolhemos a língua inglesa como objeto de reflexão e de estudo, por se tratar de uma língua amplamente reconhecida como língua global e, concomitantemente, como uma língua de poder, sucesso e prestígio, e que, por isso mesmo, tem uma presença forte nas mais variadas áreas da vida em sociedade, com particular destaque para o ensino e aprendizagem de línguas em contexto escolar, onde assume uma posição privilegiada.

Para além disso, e aqui reside o carácter algo inovador, ou, pelo menos, pouco explorado, da abordagem que desenvolvemos no nosso estudo, o inglês é, em si mesmo, uma língua plural e diversa, porque diversas são as vozes que, um pouco por todo o mundo, e em diferentes níveis e de diferentes formas, se fazem 'ouvir' através desta língua. Como tal, a ligação entre o ensino e aprendizagem do inglês, contemplando todos estes elementos que o caracterizam, e a promoção do plurilinguismo em contexto escolar pareceu-nos, logo desde uma fase mais embrionária do projeto, perfeitamente plausível, afastando-nos, desta forma, das perspetivas que, pelo contrário, tendem a olhar para esta potencial ligação como uma relação de tensão, de 'medição de forças', ou até mesmo de conflito, na qual a língua inglesa se impõe como um obstáculo à preservação da diversidade linguística e cultural.

Nesse sentido, desenhámos e implementámos o nosso estudo de modo a compreender o contributo de uma abordagem didática baseada na diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa para o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos alunos e, desta forma, poder contribuir para a enunciação de estratégias e práticas de ensino e aprendizagem desta língua promotoras de uma educação plurilingue e intercultural.

Este estudo, de cariz qualitativo e inserido no paradigma interpretativo, assumiu-se como um estudo de caso interpretativo e instrumental, com algumas características de investigação-ação, que se concretizou em duas fases: numa primeira fase, que podemos considerar como de contextualização e preparação do plano de intervenção didática que viríamos a desenvolver, procedemos à análise de dois documentos de política curricular, reguladores, à data, do ensino da língua inglesa em Portugal – o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001) e o *Programa e Operacionalização Curricular do Inglês para o 3º CEB* (Ministério da Educação, 1997) -, com vista a identificar e descrever o modo como as competências plurilingue e intercultural e a diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa são conceptualizadas nestes documentos. Esta análise colocou em evidência que, de uma maneira geral, estes documentos manifestam alguma abertura para o desenvolvimento de uma educação plurilingue e intercultural (cf. Capítulo 3).

Na segunda fase, e ainda numa lógica de contextualização e preparação, procedemos à realização de uma entrevista com a docente de Inglês da turma que viria a participar no nosso projeto, bem como ao preenchimento, por parte dos alunos, das suas biografias linguísticas, com o objetivo de conhecer as representações destes participantes acerca da língua inglesa e das línguas e culturas em geral, o que nos permitiu traçar o seu perfil linguístico-comunicativo. Seguiu-se a construção e implementação do plano de intervenção didática *A journey through the*

linguistic and cultural diversity of the English language numa turma do 9.º ano de escolaridade, numa escola do concelho de Aveiro. Este plano, concebido e planificado em conjunto pela docente da turma e pela investigadora, em completa e constante articulação com o programa e as planificações de escola (e da docente) para este nível de escolaridade, foi composto por 16 sessões em que se promoveu o contacto, por parte dos alunos, com diferentes variedades da língua inglesa, assim como com outras línguas e culturas, com vista ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e conhecimentos que possam constituir-se como o ponto de partida para o desenvolvimento das suas competências plurilingue e intercultural, ao mesmo tempo que se abordaram as temáticas e conteúdos previstos nas planificações da disciplina de Inglês para este nível de escolaridade e se estimulou o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos em língua inglesa (cf. Capítulo 3).

Recolhidos os dados relativos ao plano de intervenção didática – por meio da observação participante, das gravações (áudio e vídeo) das sessões e do Portfolio de Turma -, procedeu-se à análise dos mesmos, seguindo os procedimentos da análise de conteúdo que explicitámos no Capítulo 3. Nesse sentido, tendo em conta a natureza dos dados recolhidos, os quadros teóricos de referência e os nossos objetivos de investigação, organizámos as evidências que identificámos nos dados em três macro categorias que ilustram as dimensões comuns às competências plurilingue e intercultural: *Conhecimentos, Capacidades e Atitudes*.

A análise e discussão dos resultados, apresentada no Capítulo 4, permitiu-nos concluir que esta abordagem, por si só, não desenvolveu estas competências por parte dos alunos, nem poderia fazê-lo, como explicámos num outro espaço do presente trabalho, mas constituiu-se, isso sim, como um importante ponto de partida para esse efeito, uma vez que proporcionou, aos alunos:

- i) a tomada de consciência e oportunidades de reflexão sobre a diversidade de línguas e culturas e, sobretudo, sobre a diversidade da língua inglesa e o seu estatuto enquanto língua de comunicação internacional;
- ii) o desenvolvimento do seu interesse e da motivação para se envolverem com a diversidade, assim como para a aprendizagem de línguas;
- iii) a desconstrução de certas ideias e/ou atitudes estereotipadas em relação a outras variedades da língua inglesa e seus falantes, bem como a outras línguas e culturas;

- iv) a (re)construção e/ou o alargamento do conhecimento sobre as línguas e culturas em geral, por um lado, e sobre diferentes variedades da língua inglesa, por outro lado;
- v) o desenvolvimento de capacidades metalinguísticas, metacomunicativas e de reflexão sobre as línguas (ou variedades), as culturas e/ou os falantes com que contactaram ao longo da implementação do plano de intervenção.

Estas conclusões, que recuperámos aqui de forma resumida, permitem-nos tecer considerações mais generalizadas sobre a integração de uma abordagem pedagógico-didática à diversidade da língua inglesa no currículo de uma educação plurilingue e intercultural, identificando potenciais eixos de discussão e linhas orientadoras.

Algumas pistas para reflexão...

Um trabalho em Didática não poderia ficar completo sem que refletíssemos, tendo em consideração o caminho percorrido e, fundamentalmente, as conclusões alcançadas sobre alguns dos eixos de discussão que este projeto despertou no quadro do desenvolvimento de uma educação plurilingue e intercultural.

Assim, e ao procurarmos encontrar respostas, ou, pelo menos, pistas para a questão de investigação principal que norteou a nossa investigação – *Qual o contributo de uma abordagem pedagógico-didática baseada na diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa para o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos alunos?* ou, formulando-a de outra(s) forma(s), *Como é que o ensino do inglês (ou de outra língua) e a abordagem adotada neste estudo podem concorrer para o desenvolvimento de cada uma das dimensões das competências plurilingue e intercultural?*, ou ainda, *Como é que uma abordagem como esta prepara/forma os alunos para serem mais capazes de participar em situações de comunicação global?* -, tentaremos também identificar algumas linhas orientadoras da ação educativa neste contexto.

Olhando para o enquadramento teórico e conceptual do nosso estudo, consideramos que o projeto de investigação que desenvolvemos se concretizou como elemento agregador, ou ‘conciliador’, entre os dois pilares principais desse enquadramento: a educação plurilingue e intercultural e a diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa. Como tal, destacamos os seguintes pontos de reflexão:

i) Conceptualização e organização do ensino e aprendizagem de línguas em contexto escolar

Em termos práticos (logísticos, económicos...) e realistas, as recomendações de política linguística de “promoção das competências comunicativas em várias línguas por parte dos cidadãos europeus” e de “aprendizagem de várias línguas ao longo da vida” não parecem ser exequíveis, nem ao alcance de todos os cidadãos, se tivermos em conta o modelo tradicional de aprendizagem de uma língua em contexto formal. Com efeito, como também já referimos anteriormente, ainda é muito comum no discurso e no pensamento dos sujeitos a ideia de que apenas conhecem, ou conseguem usar, a(s) língua(s) que aprenderam formalmente em contexto escolar. Como tal, nem todos os indivíduos dispõem das condições (de diferentes tipos) necessárias para concretizar tais recomendações.

Assim, se a aprendizagem efetiva de várias línguas ao longo da vida for entendida como fator indispensável ao desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos sujeitos, então este objetivo será ainda mais difícil de alcançar. Em contrapartida, se reconhecermos, e explorarmos, o potencial que cada língua, por si só, oferece ao nível da tomada de consciência e da promoção de atitudes e comportamentos positivos face ao Outro, estaremos no bom caminho rumo à implementação de uma educação plurilingue e intercultural.

Foi, precisamente, esta a perspetiva que adotámos na nossa investigação, na qual procurámos mostrar que o ensino e aprendizagem da língua inglesa, por si só, e devido à posição dominante que esta língua ocupa na sociedade atual e, particularmente, nos sistemas de ensino, pode estabelecer pontes para outras línguas e culturas, ao integrar – como na abordagem que promovemos no nosso estudo - as vozes distintas que se expressam através dela e a caracterizam como sendo uma língua plural e diversa. Desta forma, acreditamos que será possível promover a aquisição, por parte dos alunos, de conhecimentos, capacidades e atitudes essenciais ao desenvolvimento das suas competências plurilingue e intercultural, sensibilizando-os, ao mesmo tempo, para a diversidade de uma maneira geral.

ii) Operacionalização de uma educação plurilingue e intercultural

A operacionalização, ou (re)conceptualização, do ensino e aprendizagem de uma língua em função dos objetivos de educação plurilingue e intercultural deverá incluir estratégias e abordagens dirigidas a todos e cada um dos aprendentes, e não a uma elite particularmente talentosa, e plenamente integradas, e integradoras, nas dinâmicas e orientações programáticas previstas (a nível macro, meso e micro) para o ensino e aprendizagem dessa mesma língua.

Efetivamente, e como já sublinhámos noutros momentos, não se trata de abordagens pontuais, de folclore, nem tampouco de descurar a vertente linguística e comunicativa do processo de ensino e aprendizagem dessa língua, até porque as competências linguísticas e comunicativas são essenciais para que qualquer ato de comunicação possa acontecer com sucesso e, por isso mesmo, continuam a ser amplamente valorizadas, quer pelos próprios aprendentes, quer por potenciais empregadores, ou pela sociedade em geral. Uma pesquisa rápida no website da Comissão Europeia, por exemplo, permite-nos encontrar evidências dessa mesma valorização:

[t]oday people need to be equipped with a variety of skills ranging from basic skills, such as literacy, numeracy and digital, to vocational or technical skills as well as entrepreneurial skills and transversal skills, such as **foreign languages** or personal development and learning to learn⁴⁰ (nosso negrito).

No entanto, importa pensar se continua a fazer sentido perpetuar o modelo de um falante nativo idealizado como objetivo do ensino de línguas, modelo este ainda muito presente não só nas práticas pedagógico-didáticas de muitos professores de línguas, mas também nos discursos de agentes educativos, professores e aprendentes. Parece-nos que um tal modelo já não consegue responder, de forma plena, às exigências e necessidades comunicativas das sociedades multilingues e diversas em que vivemos. Para além disso, este modelo não parece estar em sintonia com a valorização que hoje se faz, no quadro da educação plurilingue e intercultural, da construção dos repertórios linguístico-comunicativos dos sujeitos ao longo da vida – e para os quais contribuem todas as

⁴⁰ <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1146&langId=en> (consultado em 22/10/2021)

aprendizagens e experiências vivenciadas – e das competências parciais em línguas, aspetos centrais na definição da competência plurilingue.

De um ponto de vista mais pragmático, no que se refere ao tipo de atividades e materiais a mobilizar, a experiência que adquirimos a partir da conceção e implementação do nosso plano de intervenção didática permite-nos considerar que, na linha do que referimos no ponto i), o contacto autêntico com a(s) língua(s) e a(s) cultura(s), num contexto real de utilização da(s) mesma(s), e recorrendo a materiais o mais próximos da realidade da língua possível - por oposição à forma fragmentada e algo superficial como esta é, por vezes, retratada nos materiais e recursos didáticos, como nos manuais escolares, por exemplo - é o que parece suscitar os efeitos mais positivos. Efeitos esses não só ao nível da receptividade e motivação por parte dos aprendentes, mas também ao nível da promoção de conhecimentos e capacidades essenciais ao desenvolvimento das suas competências plurilingue e intercultural e, por conseguinte, à interação com o Outro.

De facto, como constatámos aquando da análise dos dados, as atividades metalinguísticas/metacomunicativas e as atividades de comunicação/produção que promovemos no âmbito da nossa intervenção, em que os alunos tiveram a oportunidade de contactar com a língua inglesa de forma natural e autêntica, nomeadamente com diferentes variedades desta língua, foram as que mais parecem ter contribuído para a aquisição de conhecimento sobre estas variedades, para o desenvolvimento de atitudes de interesse e curiosidade face às mesmas, mas também a outras línguas e culturas, e para a tomada de consciência acerca do funcionamento desta língua e do próprio processo de comunicação. Recorde-se que a atividade que os alunos participantes no nosso estudo afirmaram mais ter gostado foi, precisamente, a atividade de interação, em sala de aula, com dois falantes de língua inglesa, oriundos da Índia e da Nigéria.

Os recursos e atividades que proporcionam o contacto com outras línguas (ou variedades de uma língua), outras culturas e/ou outros falantes, aliados às atividades que promovem a capacidade de reflexão por parte dos aprendentes, são os que melhor parecem adequar-se às finalidades da educação plurilingue e intercultural, ao incentivarem experiências de a) mediação, interpretação e avaliação; b) reflexão (metalinguística e metacultural); e c) diversificação de métodos de aprendizagem de línguas (cf. Beacco et al., 2010). O que se espera de um currículo plurilingue e intercultural é, pois, que proporcione aos aprendentes “a better awareness of, knowledge of and confidence in their competences and the capacities and resources available to them, inside and outside the

school, so that they may extend and refine these competences and use them effectively in particular domains” (Coste, Moore & Zarate, 2009, p. 32).

Na prática, e tomando uma vez mais como exemplo o trabalho que desenvolvemos no nosso plano de intervenção didática, pode passar por explorar os temas e conteúdos programáticos previstos nos habituais documentos reguladores e planificações através do recurso a materiais e atividades que ilustram o uso real da língua – o que, no caso da língua inglesa (mas não só), poderá significar incorporar a diversidade de vozes que a utilizam. Para além disso, será igualmente benéfico, do ponto de vista do desenvolvimento do plurilinguismo dos aprendentes, integrar temáticas mais diretamente relacionadas com as preocupações evidenciadas pela educação plurilingue e intercultural – a diversidade, o diálogo intercultural, o respeito e a tolerância, a comunicação em sociedades multilingues, entre outras -, ao mesmo tempo que se mobilizam e enriquecem os conhecimentos e capacidades dos aprendentes na língua em questão.

Contudo, não podemos deixar de reconhecer, como já o fizemos anteriormente, que o recurso a este tipo de atividades e materiais acarreta algumas dificuldades – que também indicaremos como um dos constrangimentos e limitações do nosso estudo -, relacionadas, por um lado, com a falta de hábitos de observação, análise, reflexão e autoquestionamento, por parte dos aprendentes, no que diz respeito ao processo de aprendizagem de uma maneira geral, mas, particularmente para efeitos do presente trabalho, de aprendizagem de línguas; e, por outro lado, com o perigo de, dada a escassez de materiais deste tipo, se desenharem atividades e construirmos materiais que reproduzam estereótipos linguísticos e culturais já existentes, ou que contribuam para a emergência e circulação de estereótipos novos.

iii) A mobilização da diversidade intralinguística e cultural da língua ao serviço da educação plurilingue e intercultural

Embora reconhecendo os efeitos e as mais-valias das abordagens plurais (cf. Candelier, 2000) ao nível do desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos sujeitos, ao proporcionarem o contacto com várias línguas e culturas, a sensibilização e consciencialização destes para a diversidade não têm, necessariamente, que ser impulsionadas ‘de fora’, isto é, não têm que passar obrigatoriamente por trazer outras línguas e outras culturas para a sala de aula de uma língua.

Em alternativa, ou complementarmente, essa sensibilização e consciencialização podem ser promovidas ‘de dentro para fora’, ou seja, a partir da diversidade que encontramos no seio de cada língua, porque, como sublinhámos no Capítulo 2, todas as línguas são plurais à sua maneira. E esta perspetiva é, no nosso entender, perfeitamente conciliável com a visão mais utilitária e pragmática que frequentemente é associada à aprendizagem de determinadas línguas, como é o caso do inglês.

Nesse sentido, escolhemos a extraordinária diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa como o enfoque do nosso projeto de investigação, a qual o ensino e aprendizagem desta língua tem que saber explorar, particularmente se nos lembrarmos que esta é uma das línguas que primeiro e obrigatoriamente integra os repertórios dos sujeitos, enquanto a primeira LE mais aprendida nos sistemas educativos um pouco por todo o mundo.

Os benefícios da abordagem à diversidade intralinguística e cultural de uma língua não se fazem sentir apenas ao nível do desenvolvimento da educação plurilingue e intercultural, mas também ao nível da própria competência comunicativa dos alunos nessa língua, uma vez que, como fomos salientando, esta abordagem proporciona a aquisição de conhecimento sobre a língua, bem como a tomada de consciência acerca dessa mesma língua e do seu funcionamento intrínseco, tornando os aprendentes melhor falantes porque mais conscientes do seu papel enquanto tal. Até porque esta mesma abordagem possibilita um trabalho mais direcionado ao nível das representações dos aprendentes – em relação a outros falantes, outras variedades da mesma língua, outras línguas ou outras culturas-, que, como sabemos, são essenciais no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Da reflexão aqui apresentada emerge ainda uma outra convicção, de que já demos conta no Capítulo 4: a de que o desenvolvimento efetivo das diferentes dimensões das competências plurilingue e intercultural - ou, pelo menos, o ponto de partida para esse desenvolvimento, já que falamos de competências que são construídas ao longo da vida dos sujeitos, dentro e fora da escola – pressupõe um trabalho intencional, consistente e direcionado com vista a alcançar esse objetivo. Um trabalho a longo prazo que, em contexto escolar, não pode esgotar-se em iniciativas temporárias, ou projetos pontuais, mas antes num esforço e numa visão concertados entre professores de diferentes disciplinas (de língua e/ou outras) e diferentes áreas curriculares. Um trabalho em que o desenvolvimento dos conhecimentos, capacidades e atitudes considerados

essenciais no quadro de uma educação plurilingue e intercultural íntegra, verdadeiramente e de forma transversal, não só os *curricula* e demais planificações disciplinares, mas também as práticas educativas.

As pedras no caminho: limitações e constrangimentos do estudo

A análise e avaliação que fazemos do nosso projeto de investigação permitem-nos identificar, numa atitude de transparência e honestidade investigativas, algumas limitações e constrangimentos.

Em primeiro lugar, uma das limitações que reconhecemos, e que poderá ter estado na origem de outras limitações aqui apresentadas, é a falta de experiência de investigação da própria investigadora. Embora tenham já decorrido vários anos entre o momento em que iniciámos o presente trabalho e o momento atual, em que o mesmo é lido, a verdade é que a investigadora iniciou o seu projeto de Doutoramento enquanto bolsista da FCT apenas um ano após ter concluído a sua Licenciatura (Pré-Bolonha). É certo que, durante este longo processo, adquiriu mais conhecimentos e competências na área da investigação, assim como desenvolveu o seu pensamento crítico e a sua maturidade investigativa. Não obstante, sentimos que esta inexperiência poderá ter condicionado algumas das suas escolhas e decisões relativamente ao projeto de investigação.

No que diz respeito ao projeto em si, importa destacar as limitações decorrentes do uso da observação participante: a investigadora acumulou as funções de observadora participante e de dinamizadora das sessões do plano de intervenção didática, o que impossibilitou a tomada de notas no momento da ação, o que, por sua vez, poderá ter influenciado a leitura que esta fez das sessões *a posteriori*.

A construção e implementação do plano de intervenção didática também conheceu alguns constrangimentos e limitações. Desde logo, e como já referimos anteriormente, o facto de não termos conseguido desenvolver um trabalho mais focado e intencional ao nível do desenvolvimento de atitudes positivas e/ou da desconstrução de estereótipos culturais que alguns alunos mostraram ter.

Por outro lado, e de certa forma em linha com o aspeto anterior, pensamos que a seleção das atividades e das situações de aprendizagem promovidas no âmbito deste plano poderia ter sido mais refletida e estratégica, tendo em consideração o conhecimento que hoje possuímos sobre a

tipologia das tarefas/atividades e respetivos contributos no quadro de uma educação plurilingue e intercultural. Paralelamente, e repetindo um aspeto já mencionado, as dificuldades sentidas pela investigadora e pela docente da turma em encontrar e/ou criar atividades e materiais que representassem a diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa de forma imparcial e não estereotipada também condicionaram a seleção da informação e das atividades a privilegiar. A este respeito, sublinhe-se a necessidade de os próprios professores adquirirem capacidades de análise crítica de recursos/materiais, desenvolvendo também eles uma *pedagogical critical cultural awareness* (cf. Byram, 2008).

Acrescentamos, ainda, a ausência de uma avaliação mais sistemática, organizada e intencional do plano de intervenção didática no final da sua implementação. Com efeito, consideramos, agora, ter sido oportuna a realização de uma entrevista final junto da docente da turma, bem como uma entrevista em *focus group*, por exemplo, junto dos alunos, para aferir e compreender melhor, e de uma forma mais rigorosa do que a atividade que promovemos oralmente na *Aula de Balanço*, as perceções destes intervenientes em relação aos contributos da sua participação no nosso projeto e às mais-valias deste ao nível do ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Uma última limitação que temos que identificar no nosso estudo decorre da duração do processo de elaboração deste trabalho. Com efeito, o facto de existir uma distância temporal considerável entre o momento inicial de conceção do projeto de investigação e o momento de conclusão da redação da tese acarreta alguns constrangimentos, nomeadamente no que se refere à compreensão do contexto e do momento em que a intervenção teve lugar, uma vez que aconteceram algumas mudanças importantes no sistema educativo português durante esse intervalo temporal – refira-se a alteração da duração da escolaridade obrigatória e a revogação do *Currículo Nacional para o Ensino Básico. Competências Essenciais* (Ministério da Educação, 2001). No entanto, independentemente da política curricular (mas não a descurando), a gestão curricular, numa perspetiva de educação plurilingue e intercultural, é necessária, sendo importante estar ciente das ideologias curriculares e formativas que enformam os documentos curriculares orientadores no momento em que a ação decorre.

Este desfasamento temporal, por assim dizer, não invalidou, contudo, a pertinência investigativa de um projeto como o nosso, na medida em que as preocupações que alicerçaram a sua génese, relacionadas com a preservação da diversidade linguística e cultural, a educação plurilingue e intercultural e o ensino e aprendizagem da língua inglesa no mundo atual, continuam a motivar o desenvolvimento de estudos e projetos e a concentrar esforços ao nível das políticas educativas e linguísticas.

Caminhos a percorrer

Na parte final deste capítulo, e do presente trabalho, deixamos algumas pistas de caminhos a percorrer no futuro, ou que, mesmo já tendo sido percorridos por outros investigadores, continuem a justificar-se no quadro de uma educação plurilingue e intercultural.

Um desses caminhos é a (continuação da) aposta na educação e formação de professores “*para a diversidade na diversidade*” (Lourenço, 2013, p. 370), na linha do que os estudos desenvolvidos por Bastos (2014b), Gomes (2013), Gonçalves (2011), Martins (2008) e Pinho (2008) também evidenciaram. Ainda que o presente trabalho não tenha sido desenvolvido no contexto da formação de professores, as dificuldades sentidas e manifestadas pela docente da turma que colaborou no nosso projeto sublinharam a pertinência e urgência de um maior investimento (a vários níveis) na formação daqueles que, acreditamos, são importantes agentes de mudança.

Um outro caminho diz respeito à organização e conceptualização do ensino de inglês, e, eventualmente, de outras línguas, que deve explorar outras formas de se pensar e de se abrir aos objetivos da educação plurilingue e intercultural. Nesse sentido, é importante que se desenvolvam mais projetos que possam explorar as potencialidades de abordagens plurilingues e interculturais, como a nossa, ou tantas outras, e, para além disso, que divulguem essas mesmas potencialidades de modo a que tais abordagens possam integrar, efetivamente, as práticas educativas. Não basta realizar estudos e desenvolver projetos em parceria com diferentes agentes educativos, nem basta envolver os professores nesses projetos, embora este aspeto seja extremamente benéfico. Importa passar ao nível seguinte: concretizar os resultados destes estudos em mudanças concretas ao nível do sistema de ensino.

Uma dessas mudanças, que nos toca de forma particular, dado o trabalho que desenvolvemos, diz respeito à revisão e atualização, tendo em conta os princípios e dinâmicas destacados neste trabalho, dos documentos de política curricular e, sobretudo, dos documentos curriculares orientadores da ação em sala de aula, de modo a integrarem mais abordagens plurais, como a abordagem à diversidade intralinguística e cultural de uma língua, por exemplo.

É, de facto, urgente que passemos do discurso à prática. Esse é um caminho difícil, sabemos-lo bem, que se constitui como um verdadeiro desafio à educação do século XXI, mas que tem que ser percorrido o quanto antes. Se olharmos para muitas das referências citadas neste trabalho, as quais se reportam a datas bastante díspares (que vão desde as publicações recentes, de 2020, até

publicações com décadas de existência), verificamos que a valorização da diversidade, e particularmente da diversidade linguística e cultural, já está enraizada nos discursos públicos há muito tempo. No entanto, essa presença nem sempre tem tido as repercussões que deveria, ou poderia, ter na vida dos cidadãos, isto é, não é pela circulação deste tipo de ideias por si só que os indivíduos são, hoje, mais tolerantes, abertos e respeitadores da diferença – atente-se, a título de exemplo, nos vários casos de violência por motivos raciais nos Estados Unidos da América nos últimos anos, ou, mais recentemente (tendo como baliza temporal a data de conclusão da redação deste trabalho), o processo Brexit, na Grã-Bretanha.

É também ao nível da tomada de consciência para esta necessidade que esperamos que este estudo possa ter contribuído, ao sugerir outros cenários pedagógico-didáticos propícios ao desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural dos aprendentes. Esperamos, também, poder ter contribuído para a construção de conhecimento sobre a diversidade intralinguística e cultural da língua inglesa e, sobretudo, sobre a exploração desta em contexto de ensino e aprendizagem, deixando, desta forma, pistas úteis para projetos futuros, que possam expandi-las e enriquecê-las, considerando outros contextos de ensino e aprendizagem, outros grupos de participantes, outras línguas, outras dinâmicas entre professores. Porque muito fica ainda por fazer. E porque muitos outros caminhos podem ainda ser trilhados.

Apesar da experiência entretanto acumulada ao longo deste processo que agora termina, estamos conscientes de que este estudo é apenas um primeiro passo, uma primeira etapa, no percurso individual da investigadora nessa condição. Esperamos poder ter mais oportunidades para continuar a evoluir, a amadurecer e a consolidar a atitude crítica que nos faz dizer “Sei que não vou por aí!”. Mas, mais do que a melhoria enquanto investigadora, o desenvolvimento deste projeto proporcionou o seu amadurecimento enquanto professora de línguas, criando inúmeras oportunidades e momentos de reflexão sobre as suas conceções e práticas pedagógico-didáticas. Porque, como refere Paulo Freire (1991),

[n]inguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde.

Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador, a gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (p. 58).

É um caminho que se faz caminhando.

Referências bibliográficas

A

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (1992). Investigação e prática em ensino/aprendizagem de línguas: Que convergência? *Revue de Phonétique Appliquée*, 103-104, 91-100.
- Alarcão, I. (2001). Intercompreensão e cidadania europeia. Reflexões a propósito dos novos programas de Inglês para o ensino secundário. *Intercompreensão*, 9, 53-63.
- Alarcão, I. (2010). A constituição da área disciplinar de Didáctica das Línguas em Portugal. *Linguarum Arena*, 1(1), 61 – 79.
- Alarcão, I. (2020). *Percursos da didáctica*. Educação e Formação - Cadernos Didáticos, nº 4. Aveiro: UA Editora. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.
https://ria.ua.pt/bitstream/10773/28716/3/Cadernos%20Didaticos_4_RIA.pdf
- Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Melo-Pfeifer, S., & Santos, L. (2009). Intercompréhension et plurilinguisme: (Re)configureurs épistémologiques d'une didactique des langues? *Éla (Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie)*, 153, 11-24.
- Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Melo-Pfeifer, S., & Santos, L. (2010). Intercompreensão e plurilinguismo: (Re)configuradores epistemológicos de uma Didáctica de Línguas? *Intercompreensão*, 15, 9 – 26.
- Alarcão, I., & Araújo e Sá, M. H. (2010). *Era uma vez...a Didáctica de Línguas em Portugal: Enredos, actores e cenários de construção do conhecimento*. Cadernos do LALE – Série Reflexões nº 3. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alasmari, A. (2018). World Englishes and English as a lingua franca approaches in teaching Saudi EFL learners. *International Journal of English Language Education*, 6(2), 82 – 91.
- Almeida, C. (2001). *A negociação de saberes e estratégias na aprendizagem colaborativa do francês língua estrangeira – Contributos de um estudo baseado em tarefas de aprendizagem* [Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/25943>
- Almeida, T. P. (2004). A taste of New Englishes: From the Bush to Bollywood. *The APPI Journal*, 11-13.
- Amado, J. (2009). *Introdução à investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Relatório de disciplina apresentado nas provas de agregação (Documento policopiado).

Referências Bibliográficas

- Amado, J. (2011). *A investigação em educação e seus paradigmas*. Apresentação em PowerPoint realizada no âmbito de uma aula do Programa Doutoral em Educação, na Universidade de Aveiro, a 14/01/2011.
- Amado, J. (coord.) (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ª edição). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andrade, A. I. (1997). *Processos de interacção verbal em aula de francês língua estrangeira. Funções e modalidades de recurso ao português língua materna* [Tese de Doutoramento não publicada]. Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I. (2003a). Intercompreensão: Conceito e utilidade no processo de ensino/aprendizagem das línguas. In A. I. Andrade & C. Sá (org.), *A Intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: Algumas reflexões didácticas* (Pp. 13 – 30). Aveiro: Universidade de Aveiro Edições.
- Andrade, A. I. (2003b). Reflexões em torno de um percurso de didáctica curricular ou questões em volta de uma didáctica da sustentabilidade linguístico-educativa. In C. Mello, A. Silva, C. Lourenço, L. Oliveira e M. H. Araújo e Sá (org.), *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: Contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento* (pp. 13-24). Coimbra: Pé de Página Editores.
- Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (1995). *Processos de interacção verbal em aula de francês língua estrangeira* [Tese de Doutoramento não publicada]. Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (2001). 'Para um diálogo entre as línguas: Da sala de aula à reflexão sobre a escola'. *Inovação*, 14, 1-2, 149-168.
- Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (2002). *Processos de interacção verbal em aula de línguas: Observação e formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (coord.), Bartolomeu, I., Martins, F., Melo, S., Santos, L., & Simões, A. R. (2003). Análise e construção da competência plurilingue – Alguns percursos didácticos. In A. Neto et al. (org.), *Didáctica e metodologias da educação – Percursos e desafios* (pp. 489-506). Évora: Departamento de Psicologia e Educação, Universidade de Évora.
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., & Moreira, G. (coord.) (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo: Princípios e sugestões de intervenção educativa*. Cadernos do LALE, Série Propostas nº 4. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I., Bastos, M., Martins, F., & Pinho, A. S. (2009). Dos projectos às práticas: Cartografando desafios a uma formação para a intercompreensão. In M. H. Araújo e Sá, R.

- Hidalgo, S. Melo-Pfeifer, A. Sere & C. Vela Dalfa (org.), *Intercompreensão em línguas românicas: Conceitos, práticas, formação* (pp. 303 – 319). Aveiro: Oficina Digital.
- Andrade, A. I., & Canha, M. B. (2006). Estudo das imagens das línguas em contextos de formação de professores: Contributo para um projecto de educação para o plurilinguismo. In A. I. Andrade & M. H. Araújo e Sá (coord.), *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística*. Série Reflexões (pp. 59-71). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I., Lourenço, M., & Sá, S. (2010). Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade: Reflexões a partir de contextos de intervenção. *Intercompreensão. Revista de Didáctica das Línguas*, 15, *Abordagens plurais e multimodais*, 69-89.
- Andrade, A. I., & Pinho, A. S. (eds.) (2010). *Descobrir a intercompreensão: Alguns itinerários de autoformação*. Cadernos do LALE: Série Propostas 5. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I., Pinho, A. S., & Santos, L. (2010). Trajectórias em torno da intercompreensão: Possibilidades de formação para a autonomia. In P. Doyé & F.-J. Meissner (Eds.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven/Promoting Lerner Autonomy through Intercomprehension: Projects and Perspectives/L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension: projets et perspectives* (pp. 173-192). Linden: Narr Verlag.
- Andrade, A. I., & Sá, C. (org.) (2003). *A intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: Algumas reflexões didáticas*. Formação de Professores – Cadernos Didáticos, Série Línguas. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Arasaratnam, L. A. (2006). Further testing a new model of intercultural communication. *Communication Research Reports*, 23(2), 93 – 99.
- Araújo, S. (2010). *Competência intercultural em inglês para a cidadania: Estudo português* [Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/2856>
- Araújo e Sá, M. H., Pinto, S., Ramos, A. P., Senos, S., & Simões, A. R. (2010). “Da minha língua vê-se o mar. E das outras?” Representações de alunos face à língua materna e ao inglês língua estrangeira. In A. I. Andrade & A. S. Pinho (orgs.), *Línguas e Educação: Práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (pp. 43-53). Aveiro: Universidade de Aveiro.

B

- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bardin, L. (1977 / 2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, R. (2009). Expanding the tomato controversy: An exploratory study of the perception of standard British and American English in Portugal. *English Today*, 25(3), 35-40.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Bastos, M. (2014a). *A competência de comunicação intercultural: Olhares sobre a natureza do conceito e suas dinâmicas de desenvolvimento*. Cadernos do LALE – Série Reflexões nº 6. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bastos, M. (2014b). *A educação intercultural na formação contínua de professores de línguas* [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/12664>
- Batelaan, P. (2003). *Intercultural education: Managing diversity, strengthening democracy*. Strasbourg: Council of Europe.
- Batista, B. F., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista? In P. Sá, A. P. Costa & A. Moreira (coords.), *Reflexões em torno de metodologias de investigação: Recolha de dados* (vol. 2). Aveiro: UA Editora.
- Bayyurt, Y. (2018). Issues of intelligibility in World Englishes and EIL contexts. *World Englishes*, 37, 407 – 415.
- Beacco, J. (2005). *Languages and language repertoires: Purilingualism as a way of life in Europe*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.
- Beacco, J. (2013). *Specifying languages' contribution to intercultural education. Lessons learned from the CEFR*. Strasbourg: Language Policy Unit, Council of Europe.
- Beacco, J. (2017). Editorial. In OEP (Observatoire Européen du Plurilinguisme), *Plurilinguisme et education*, volume 2 – 2, 15/16.
- Beacco, J., & Byram, M. (2003). *Guide for the development of language education policies in Europe – From linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.

- Beacco, J., & Byram, M. (2007). *Guide for the development of language education policies in Europe – From linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.
- Beacco, J., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.
- Becker, A. L. (1988). Language in particular: A lecture. In D. Tannen (ed.), *Linguistics in context* (pp. 17 – 35). Norwood, NJ: Ablex.
- Bell, A. (2007). Style in dialogue: Bakhtin and sociolinguistic theory. In R. Bayley & C. Lucas (ed.), *Sociolinguistic variation. Theories, methods, and applications* (pp. 90 - 109). Cambridge: Cambridge University Press.
- Berns, M. (2009). English as lingua franca and English in Europe. *World Englishes*, 28(2), 192-199.
- Berns, M. (2015). Pedagogy and World Englishes: The legacy of Yamuna Kachru. *World Englishes*, 22-30.
- Bhatt, R. M. (2001). World Englishes. *Annual Review of Anthropology*, 30(1), 527-550.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Billiez, J. (ed.). (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme: Hommage a Louise Dabène*. Grenoble: CDL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III.
- Blackledge, A., & Creese, A. (2010). *Multilingualism: Critical perspectives*. London: Continuum.
- Boavida, J., & Amado, J. (2006). *Ciências da educação. Epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolton, K. (2004). World Englishes. In A. Davies & C. Elder (eds.), *The handbook of applied linguistics*. USA/UK/Australia: Blackwell Publishing Ltd.
- Bolton, K. (2005). Where WE stands: Approaches, issues, and debate in World Englishes. *World Englishes*, 24(1), 69-83.
- Bolton, K. (2018). World Englishes and second language acquisition. *World Englishes*, 37, 5 – 18.
- Bolton, K., Graddol, D., & Meierkord, C. (2011). Towards developmental World Englishes. *World Englishes*, 30(4), 459-480.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.

Referências Bibliográficas

- Bourdieu, P., De Swaan, A., Hagège, C., Fumarolli, M., & Wallerstein, I. (2001). Quelles langues pour une Europe démocratique ? *Raisons Politiques*, 2, 41-64.
- Boyer, H. (1991). *Langues en conflit. Études sociolinguistiques*. Paris: L'Harmattan.
- Bragg, M. (2004). *The adventure of English. The biography of a language*. New York: Arcade Publishing.
- Breidbach, S. (2003). *Plurilingualism, democratic citizenship in Europe and the role of English*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.
- Brink, S., King, D., Audet, M., & Bayard, J. (2012). Competencies in Canada in a globalization context. In OECD, *Languages in a global world. Learning for better cultural understanding* (pp. 201 – 227). Centre for Educational Research and Innovation. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/languages-in-a-global-world_9789264123557-en (consultado em 01/07/2020).
- British Council (2013). *Languages for the future. Which languages the UK needs most and why*. London: British Council.
- British Council (2014). Frequently asked questions, the English language. Disponível em www.britishcouncil.org/learning-faq-the-english-language.htm (consultado em 05/09/2014).
- Brumfit, C. (2001). *Individual freedom in language teaching: Helping learners to develop a dialect of their own*. Oxford: Oxford University Press.
- Bruthiaux, P. (2010). World Englishes and the classroom: An EFL perspective. *TESOL Quarterly*, 44(2), 365 – 369.
- Brutt-Griffler, J. (2002). *World English. A study of its development*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M. (1991). Teaching culture and language: Towards an integrated model. In D. Buttjes & M. Byram, *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural theory of foreign language education* (Pp. 17-30). Clevedon/Philadelphia/Toronto/Sidney/Johannesburg: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon/Philadelphia/Toronto/Sidney/Johannesburg: Multilingual Matters.
- Byram, M. (ed.) (2000). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship. Essays and Reflections*. Clevedon/Philadelphia/Toronto/Sidney/Johannesburg: Multilingual Matters.

- Byram, M. (2009). The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. In D. K. Deardorff (ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 321 – 332). California: SAGE Publications Inc.
- Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R., & García, M. del C. M. (2009). *Autobiography of intercultural encounters. Context, concepts and theories*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.

C

- Calvet, L.-J. (1999a). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris : Hachette Littératures.
- Calvet, L.-J. (1999b). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.
- Calvet, L.-J. (2001). Identité et plurilinguisme. In Actes du Colloque *Trois espaces linguistiques face aux défis de la mondialisation* (pp. 147-160). Paris. Disponível em: <http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/575/> (consultado em 21/03/2015).
- Canagarajah, A. S. (2009). The plurilingual tradition and the English language in South Asia. *AILA Review*, 22, 5-22.
- Candelier, M. (1998). L'éveil aux langues à l'école primaire le programme européen «Evlang». In J. Billiez (ed.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme: Hommage à Louise Dabène* (pp. 299-308). Grenoble: CDL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III.
- Candelier, M. (coord.) (2000). Les objectifs de l'éveil aux langues. In *L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum. Annexes au rapport d'atelier* (pp. 37-48). Graz : ECML.
- Candelier, M. (ed.) (2003). *Janua Linguarum – La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg: Centre Européen pour les Langues Vivantes, Éditions du Conseil de l'Europe.
- Candelier, M. (2005). «Attitudes oui, aptitudes peut-être?» Ce que les enseignants pensent des effets de l'éveil aux langues. In D. Coste, M.-A. Mochet, M.-J. Barbot, V. Castellotti, J.-L. Chiss, C. Develotte & D. Moore (Eds.), *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste* (pp. 195-213). Lyon: École Normale Supérieure de Lyon.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: Le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1), 65-90.
- Candelier, M., Andrade, A. I., Bernaus, M., Kervran, M., Martins, M., Murkwoska, A., Zielinska, J. (2004). *Janua Linguarum - The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum*. Strasbourg: Council of Europe/ European Centre for Modern Languages.

Referências Bibliográficas

- Candelier, M. (coord.), Camilleri-Grima, A., Schröder-Sura, A., Noguerol, A. (2007). *CARAP – Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe.
- Candelier, M. (coord.), Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lorincz, I., Meibner, F.-J., Noguerol, A., Schröder-Sura, A. (2012). *CARAP / FREPA – A Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures. Competences and resources*. Strasbourg: Council of Europe.
- Candelier, M., & De Pietro, J. (2008). Éveil aux langues et argumentations curriculaires: Choix européens et fondements empiriques. In F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (ed.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions* (pp. 147-162). Bruxelles: De Boeck.
- Candelier, M., & De Pietro, J.-F. (2011). Les approches plurielles: Cadre conceptuel et méthodologie d'élaboration du cadre de référence pour les approches plurielles. In P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (Pp. 261-273). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Canha, M. B. (2001). *Investigação didáctica e prática docente* [Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/15369>
- Capucho, F. (2002). The role of intercomprehension in the construction of European citizenship. *Foreign Language Journal*, XVII(4), 12-22.
- Capucho, F. (2009). L'intercompréhension: Est-elle une mode? *Pratiques*, 139/140, 238-250.
- Castellotti, V. (2001). *La Langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: CLE International.
- Castellotti, V. (2010). Attention! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité. *Les Cahiers de l'Acedle*, 7(1), 181 – 207.
- Castellotti, V., Coste, D., & Duverger, J. (coord.) (2008). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en context scolaire*. Paris : ADEB (Association pour le Développement de l'Enseignement Bi-/plurilingue).
- Castellotti, V., Coste, D., & Moore, D. (2001). Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage. In D. Moore (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (pp. 101-131). Paris: Didier.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle : Genèse et évolution d'une notion-concept. In P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (pp. 241-252). Paris : Éditions des archives contemporaines.

- Cavalcante, R. B., Calixto, P., & Pinheiro, M. M. K. (2014). Content analysis: General considerations, relations with the research question, possibilities and limitations of the method. *Informação & Sociedade: Estudos*, 24(1), 13–18.
- Cavalheiro, L. (2008). *English as a European lingua franca: A sociolinguistic profile of students and teachers of English at the Faculty of Letters of the University of Lisbon* [Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/1728> (consultado em 24/08/2015).
- Cavalli, M., Coste, D., Crisan, A., & van de Ven, P. (2009). *Plurilingual et intercultural education as a project*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2013). Towards a plurilingual approach in English language teaching: Softening the boundaries between languages. *TESOL Quarterly*, 47(3), 591-599.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2020). Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes*, 39, 300 – 311.
- Cheshire, J. (ed.) (1991). *English around the world. Sociolinguistic perspectives*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Chiesa, B. D. (2012). Learning languages in a globalizing world. In OECD, *Languages in a global world. Learning for better cultural understanding* (pp. 37 – 51). Centre for Educational Research and Innovation. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/languages-in-a-global-world_9789264123557-en (consultado em 01/07/2020).
- Clark, U. (2013). A sense of place: Variation, linguistic hegemony and the teaching of literacy in English. *English Teaching: Practice and Critique*, 12(2), 58-75.
- Coelho, C., & Campos, J. (2003). *Como abordar... O portfolio na sala de aula*. Perafita: Areal Editores.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4ª Ed.). London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Commission of the European Communities (2007). *High level group on multilingualism* (final report). Luxembourg: Office for official publications of the European Communities.
- Conselho da Europa (2001a). *Portfolio europeu de línguas*. Modelo acreditado e atribuído ao Ministério da Educação, Portugal.
- Conselho da Europa (2001b). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação* (tradução). Porto: Edições ASA.
- Conteh, J. (2018). Translanguaging. *ELT Journal*, 72(4), 445 – 447.

Referências Bibliográficas

- Cooke, D. (1988). Ties that constrict: English as a trojan horse. In A. Cumming, A. Gagne & J. Dawson (eds.), *Awarenesses: Proceeding of the 1987 TESL Ontario Conference* (pp. 55-62). Ontario: TESL Ontario.
- Costa, A. M., Moreira, G., & Pinho, A. S. (2011). A diversidade da língua inglesa e as competências plurilingue e intercultural: Que relação? In C. Reis & F. Neves (coord.), *Livro de Atas XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, vol. II (291-298). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Costa, A. M., Moreira, G., & Pinho, A. S. (2014). Biografias linguísticas e sensibilização à diversidade linguística e cultural: Reflexões a partir da prática. In A. I. Andrade, M. H. Araújo e Sá, R. Faneca, F. Martins, A. S. Pinho & A. R. Simões (orgs.), *A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação* (Pp. 185 – 205). Aveiro: UA Editora.
- Coste, D. (2001). De plus d'une langue à d'autres encore penser les compétences plurilingues? In V. Castellotti (Dir.), *D'une langue à d'autres: Pratiques et représentations* (pp. 191-202). Rouen: Publications de l'Université de Rouen, Collection Dyalang.
- Coste, D. (2008). Éducation plurilingue et langue de scolarisation. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1), 91-107.
- Coste, D. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Les Cahiers de l'Acedle*, 7(1), 141 – 165.
- Coste, D. (2011). Plurilinguisme et intercompréhension. In D. Álvarez, P. Chardenet & M. Tost (Eds.), *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes* (pp. 179-189). Paris: Union Latine.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997/2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.
- Council of Europe (2006). *Plurilingual education in Europe – 50 years of international co-operation*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.
- Council of Europe (2007). *Language biography. European Language Portfolio*. UK: CILT (The National Centre for Languages). Disponível em: http://www.cilt.org.uk/further_and_adult_education/teaching_and_learning/resources/adult_elp.aspx (consultado em 06/12/2011).
- Council of Europe (2018). *Common european framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

- Cropley, A. J. (2019). Introduction to qualitative research methods. A complete, unpublished, open-access manuscript copy of the book: *Qualitative research methods: A practice-oriented introduction for students of psychology and education* (2nd updated, revised and enlarged edition). Riga, Latvia: Zinatne. Open access – DOI: 10.13140/RG.2.1.3095.6888
- Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2002). *The English Language*. London: Penguin Books.
- Crystal, D. (2003). *The Cambridge encyclopedia of the English language* (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2004). *The stories of English*. England: Penguin Books.
- Crystal, D. (2008). Two thousand million? Updates on the statistics of English. *English Today*, 93(24), 3-6.
- Cunha, A. C. (2007). *Formação de professores – A investigação por questionário e entrevista. Um exemplo prático*. Vila Nova de Famalicão: Editorial Magnólia.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français: Langue étrangère et seconde*. ASDIFLE / LLE International.

D

- Dabène, L. (1997). Les images des langues et leur apprentissage. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images* (pp. 17-23). Neuchâtel: IRDP Éditeur.
- Deardorff, D. K. (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Decke-Cornill, H. (2003). ‘We would have to invent the language we are supposed to teach’: The issue of English as lingua franca in language education in Germany. In M. Byram & P. Grundy (ed.), *Context and culture in language teaching and learning* (pp. 59-71). Clevedon/Buffalo/Toronto/Sydney: Multilingual Matters Ltd.
- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora.
- Dendrinou, B., Karavanta, M., & Mitsikopoulou, B. (2008). Introduction: Theorizing New English(es). *European Journal of English Studies*, 12(1), 1-14.
- Denscombe, M. (1998). *The good research guide: For small-scale social research projects*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Dervin, F. (2008). Contre la solidification des identités: Faire vivre les diverses diversités francophones. *Synergies Monde*, 5, 95 – 104.

- Dewey, M., & Leung, C. (2010). English in English language teaching: Shifting values and assumptions in changing circumstances. *Working Papers in Educational Linguistics*, 25(1), 1-15.
- Dias, J. R. B. (2007). *Imagens da diversidade intralinguística no 1º Ciclo do Ensino Básico* [Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/1321>

E

- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Erickson, F. (1992). Ethnographic microanalysis of interaction. In M. LeCompte, W. Millroy & J. Preissle (eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 201-225). San Diego: Academic Press Inc.
- European Commission / Eurydice (2005). *Aprender as línguas estrangeiras: Uma prioridade europeia*. Eurydice Num Relance, nº.2. Disponível em: <http://www.sprc.pt/upload/File/PDF/Sectores/1Ceb/LINGUASE.pdf> (consultado em 19/03/2015).
- European Commission / Eurydice (2012). *Key data on teaching languages at school in Europe 2012*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission. Disponível em: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143en.pdf (consultado em 19/03/2015).
- European Commission / Eurydice (2017). *Key data on teaching languages at school in Europe – 2017 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponível em: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF> (consultado em 01/08/2020).
- European Communities (2007). *Key competences for lifelong learning. European reference framework*. Luxembourg: Office for official publications of the European Communities.
- Erling, E. (2005). The many names of English. *English Today*, 21(1), 40-44.

F

- Farrell, T. S. C., & Martin, S. (2009). To teach Standard English or World Englishes? A balanced approach to instruction. *English Teaching Forum* (2), 2 – 7.
- Fetterman, D. M. (1998). *Ethnography*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

- Forlot, G. (2010). Place de l'anglais et paradoxes des apprentissages langagiers à l'école. *Les Cahiers de l'Acedle*, 7(1), 97-124.
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação. Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- Friedrich, P. (2019). Becoming a World Englishes scholar. *World Englishes*, 38, 84 – 89.
- Friedrich, P., & Matsuda, A. (2010). When five words are not enough: A conceptual terminology discussion of English as a lingua franca. *International Multilingual Research Journal*, 4, 20 – 30.

G

- Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : Cle International.
- Galloway, N., & Numajiri, T. (2020). Global Englishes language teaching: Bottom-up curriculum implementation. *TESOL Quarterly*, 54(1), 118 – 145.
- Galloway, N., & Rose, H. (2015). *Introducing Global Englishes*. London/New York : Routledge.
- Galloway, N., & Rose, H. (2018). Incorporating Global Englishes into the ELT classroom. *ELT Journal*, 72(1), 3 – 14.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century : A global perspective*. Oxford : Wiley-Blackwell.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging, language, bilingualism and education*. UK/USA: Palgrave Macmillan.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International.
- Giuliani, C. (2008). Unité et diversité: L' éducation à la citoyenneté et aux droits de l' homme. In G. Zarate, D. Lévy & C. Kramsch (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 185 – 188). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Glaser, E. (2005). Plurilingualism in Europe: More than a means for communication. *Language and intercultural communication*, 5(3&4), 195-208.
- Gomes, B. N., Pessate, L. A., & Gomes, S. O. P. (2004). Discutindo sobre portfólios nos processos de formação. Entrevista com Idália Sá-Chaves. *Olhar do Professor*, 7(2), 9 – 17. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68470202>. (consultado em 01/09/2021).
- Gomes, S. (2013). *Diversidade linguística e desenvolvimento profissional de professoras: Um estudo no 1º ciclo do ensino básico* [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/11484>

Referências Bibliográficas

- Gomez, G., Flores, J., & Jimènez, E. (1996). *Metodologia de la investigacion cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Gonçalves, A. M. A. (2007). *Que língua falamos quando falamos inglês? Para o estudo do inglês como língua de comunicação internacional* [Tese de Mestrado]. Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa.
- Gonçalves, M. L. (2011). *Desenvolvimento profissional e educação em línguas: Potencialidades e constrangimentos em contexto escolar* [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/4330>
- Gonçalves, M. L., & Andrade, A. I. (2006). Integrar a diferença, valorizar o plurilinguismo: Uma análise de momentos de formação contínua. In A. I. Andrade & M. H. Araújo e Sá (coord.), *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística*. Cadernos do LALE, Série Reflexões 2 (Pp. 73 – 86). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Görlach, M. (2002). *Still more Englishes*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Graddol, D. (1997). *The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century*. UK: The British Council.
- Graddol, D. (2006). *English next*. UK: The British Council.
- Graddol, D., Leith, D., & Swann, J. (ed.) (1996). *English: History, diversity and change*. London: Routledge.
- Graneheim, U. H., Lindgren, B., & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse Education Today*, 56, 29-34.
- Grill, J. (2010). Whose English counts? Native speakers as English language learners. *TESOL Journal* 1.3, 358-367.
- Guerra, L. (2005). *Teaching and learning English as an international language in Portugal: Policy, practice and perceptions* [Tese de Doutoramento]. England: University of Warwick. Disponível em: <http://wrap.warwick.ac.uk/2604/> (consultado em 24/08/2015).
- Guerra, L. (2012). What do English language teachers need to know about English as an international language? [Comunicação]. *4th International Conference on Teaching English as a Foreign Language – TEFL*, Universidade Nova de Lisboa, 23 e 24 de novembro de 2012.
- Guest, G., Namey, E. E., & Mitchell, M. L. (2013). *Collecting qualitative data: A field manual for applied research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Guilherme, M. (2007). English as a global language and education for cosmopolitan citizenship. *Language and Intercultural Communication*, 7(1), 72 – 90.

H

- Hagège, C. (2000). *Não à morte das línguas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hawkins, E. (1987/1996). *Awareness of language. An introduction*. Cambridge: University Press.
- Hernes, G. (2003). *Planning for diversity: Education in multi-ethnic and multicultural societies*. Paris: International Institute for Educational Planning, UNESCO.
- Hilgendorf, S. (2015). Plurality and World Englishes: The social realities of language use. *World Englishes*, 55-67.
- Honna, N. (2012). English as a multicultural language for international communication in Asia. In OECD, *Languages in a global world. Learning for better cultural understanding* (pp. 247 – 256). Centre for Educational Research and Innovation. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/languages-in-a-global-world_9789264123557-en (consultado em 01/07/2020).
- Horobin, S. (2016). *How English became English. A short history of a global language*. Oxford: Oxford University Press.
- Hua, Z. (2019). *Exploring intercultural communication. Language in action*. London/New York: Routledge.
- Huber, J., & Reynolds, C. (ed.) (2014). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier/CREDIF.

I

- Ives, P. (2006). 'Global English': Linguistic imperialism or practical lingua franca? *Studies in Language & Capitalism*, 1, 121-141.

J

- James, A. (2008). New Englishes as post-geographic Englishes in lingua franca use - Genre, interdiscursivity and late modernity. *European Journal of English Studies*, 12(1), 97-112.
- James, A. (2009). Theorising English and globalization: Semiodiversity and linguistic structure in Global English, World Englishes and lingua franca English. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 3(1), 79-92
- James, C., & Garrett, P. (ed.) (1992). *Language awareness in the classroom*. New York: Longman.
- Jandt, F. (1998). *Intercultural communication – An introduction*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Referências Bibliográficas

- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language: New models, new norms, new goals*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2003). *World Englishes. A resource book for students*. London: Routledge.
- Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca: Attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2009a). English as a lingua franca: Interpretations and attitudes. *World Englishes*, 28, 200–207.
- Jenkins, J. (2009b). *World Englishes: A resource book for students* (2nd edition). London: Routledge.
- Jenkins, J. (2012). English as a lingua franca from the classroom to the classroom. *ELT Journal*, 66(4), 486 – 494.
- Jenkins, J. (2017). *The future of English as a lingua franca?* Text available online on www.researchgate.net/publication/320409456 (consultado em 01/08/2020).
- Jenkins, J., Modiano, M. & Seidlhofer, B. (2001). Euro-English. *English Today*, 17(4), 13 – 19.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jessner, U. (2008). A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. *The Modern Language Journal*, 92, 270-283.
- Jodelet, D. (1989). Les représentations sociales: Un domaine en expansion. In D. Jodelet (dir), *Les représentations sociales* (pp. 47-78). Paris: P.U.F.

K

- Kachru, B. B. (1976). Models of English for the third world: White man's linguistic burden or language pragmatics? *TESOL Quarterly*, 10(2), 221 – 239.
- Kachru, B. B. (ed.) (1982/1992). *The other tongue – English across cultures*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In R. Quirk & H. Widdowson (eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (pp. 11-30). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kachru, B. B. (1991). Liberation linguistics and the Quirk concern. *English Today*, 7(01), 3 – 13.
- Kachru, B. B. (1995). *The intercultural nature of modern English*. Paper presented at the 1995 Global Cultural Diversity Conference, Sydney (online): <http://www.dss.gov.au/our-responsibilities/settlement-and-multicultural-affairs/programs-policy/a-multicultural-australia/programs-and-publications/1995-global-cultural-diversity>

[conference-proceedings-sydney/culture-education-and-language/the-intercultural-nature-of-modern](#) (consultado em 26/06/2015).

- Kachru, B. B. (1996). World Englishes: Agony and Ecstasy. *Journal of Aesthetic Education*, 30(2), 135-155.
- Kachru, B. B. (1997). World Englishes 2000: Resources for research and teaching. In L. E. Smith & M. L. Forman (Eds.), *World Englishes 2000* (pp. 209 – 251). Hawai: University of Hawai'i Press.
- Kirkpatrick, A. (2007). *World Englishes: Implications for international communication and English language teaching*. Cambridge University Press.
- Kok Escalle, M.-C., & Bellassen, J. (2008). Introduction (Chapitre 8). In G. Zarate, D. Lévy & C. Kramersch (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 389 – 396). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Kramersch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kubota, R. (2001). Learning diversity from World Englishes. *The Social Studies*, 92(2), 69-72.

L

- Lakshmi, Y. V. (2019). *Research paradigms in education*. Text uploaded by the author on ResearchGate:
https://www.researchgate.net/publication/332950047_Research_Paradigms_in_Education
(consultado em 05/03/2021).
- Lazana, V. L. E. (2020). *Articulação curricular horizontal: Um estudo sobre o ensino de inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico* [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/30315>
- Le Lièvre, F., & Forlot, G. (2017). Éducation et plurilinguisme: Quel rôle pour l'anglais? In OEP (Observatoire Européen du Plurilinguisme), *Plurilinguisme et éducation*, volume 2 – 1, 49 - 64.
- Leimgruber, J. (2013). The trouble with World Englishes. *English Today*, 29(03), 3-7.
- Leslie, C. (2009). *The spread of English in Portugal: A contribution to an understanding of the phenomenon* [Tese de Mestrado]. England: University of Portsmouth. Disponível online em: <http://eprints.port.ac.uk/744/> (consultado em 24/08/2015).
- Lewis, M. P., Simons, G. F., & Fennig, C. D. (eds.) (2015). *Ethnologue: Languages of the world* (18th edition). Dallas, Texas: SIL International. Online version: <https://www.ethnologue.com>
(consultado em 29/06/2015).

- Lieberman, A. (1992). The meaning of scholarly activity and the building of community. *Educational Researcher*, 21(6), 5-12.
- Lourenço, M. (2013). *Educação para a diversidade e desenvolvimento fonológico na infância* [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/11428>

M

- Maalouf, A. (2009). *As identidades assassinas* (tradução). Lisboa: Medialivros/Difel.
- MacKenzie, I. (2012). English as a lingua franca in Europe: Bilingualism and multicompetence. *International Journal of Multilingualism*, 9(1), 83-100.
- Mair, C. (2006). *Twentieth-Century English – History, variation and standardization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística – Um estudo com futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico* [Tese de Doutoramento não publicada]. Universidade de Aveiro.
- Mateus, M. H. M., Brito, A. M., Duarte, I., Faria, I. H. e Frota, S., Matos, G., Oliveira, F., Vigário, M., & Villalva, A. (2004). *Gramática da língua portuguesa* (6ª edição). Lisboa: Editorial Caminho, SA.
- Matsuda, A. (2003). Incorporating World Englishes in teaching English as an international language. *TESOL Quarterly*, 37(4), 719–729.
- Matsuda A. (Ed.) (2017). *Preparing teachers to teach English as an international language*. Bristol: Multilingual Matters.
- Matsuda A. (2019). World Englishes in English language teaching: Kachru's six fallacies and the TEIL paradigm. *World Englishes*, 38, 144 – 154.
- Matsuura, K. (2008). *Message to celebrate the linguistic and cultural diversity on the International Mother Language Day*. Disponível em: http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL_ID=41871eURL_DO=DO_TOPICeURL_SECTION=201.html (consultado em 04/01/2010).
- Matthey, M. (2000). Les représentations de l'apprentissage des langues et du bilinguisme dans l'institution éducative. *Études de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, 120, 487-496.
- Maurer, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris: Éditions des archives contemporaines.
- McArthur, T. (1987). The English languages? *English Today*, 11, 9-11.

- McArthur, T. (1998). *The English languages*. Cambridge: Cambridge University Press
- McArthur, T. (2001). World English and World Englishes: Trends, tensions, varieties, and standards. *Language Teaching*, 34, 1-20.
- McArthur, T. (2003). *Oxford guide to World English*. Oxford: Oxford University Press.
- McCrum, R., Cran, W., & MacNeil, R. (1992). *The story of English*. England: Penguin Books.
- McKay, S. L. (2002). *Teaching English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- McKay, S. L. (2003). Toward an appropriate EIL pedagogy: Re-examining common ELT assumptions. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 1-22.
- McKay, S. L. (2010). English as an international language. In N. H. Hornberger & S. L. McKay (ed.), *Sociolinguistics and language education* (pp. 89-115). Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- McLaughlin, B. (1984). *Second language acquisition in childhood*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Melo, S. (2006). *Emergência e negociação de imagens das línguas em encontros interculturais plurilíngues em chat* [Tese de Doutorado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/1460>
- Melo-Pfeifer, S. (2014). Intercomprehension between romance languages and the role of English: A study of multilingual chat rooms. *International Journal of Multilingualism*, 11(1), 120-137.
- Melo-Pfeifer, S., & Schmidt, A. (2014). “Desenha-te a falar as línguas que conheces”: Imagens de crianças luso(fono)descendentes na Alemanha acerca da sua competência plurilíngue. In A. I. Andrade, M. H. Araújo e Sá, R. Faneca, F. Martins, A. S. Pinho & A. R. Simões (orgs.), *A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação* (Pp. 159 – 182). Aveiro: UA Editora.
- Mendes, L. (2005). *A dimensão política da educação em línguas* [Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/5003>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publications.
- Minayo, M. C. de S., & Costa, A. P. (2019). *Técnicas que fazem uso da palavra, do olhar e da empatia: Pesquisa qualitativa em ação*. Aveiro: Ludomedia.
- Mineirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, vol. 2(2), 49 – 65.

Referências Bibliográficas

- Ministério da Educação (1997). *Programa e organização curricular do Inglês*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico. Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais de Inglês – 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/ingles>
- Modiano, M. (1999a). International English in the global village. *English Today*, 15(2), 22-34.
- Modiano, M. (1999b). Standard English(es) and educational practices for the world's lingua franca. *English Today*, 15(4), 3-13.
- Modiano, M. (2009). Euro-Englishes. In B. Kachru, Y. Kachru, & C. Nelson (Eds.), *The handbook of World Englishes* (pp. 223-239). Oxford: Blackwell.
- Modiano, M. (2017). English in a post-Brexit European Union. *World Englishes*, 36(3), 313 – 327.
- Molinié, M. (2006). Introduction “Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles”. In M. Molinié (coord.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue. Le Français dans le monde*, 39, 6 – 10.
- Moore, D., & Castellotti, V. (2001). Comment le plurilinguisme vient aux enfants. In V. Castellotti (Dir.), *D'une langue à d'autres: Pratiques et représentations* (pp. 151-189). Rouen: Publications de l'Université de Rouen, Collection Dyalang.
- Moreira, G. (2004). English in the world: Implications for the teaching of English in Portugal. *The APPI Journal*, 12 – 15.
- Moreira, G. (2006). Globality and interculturality in the teaching of English. In R. Bizarro (ed.), *A escola e a diversidade cultural* (Pp. 190-199). Porto: Areal Editores.
- Moreira, G. (2007a). Becoming the ‘other’; telling the other side of the story. In R. Bizarro (org.), *Eu e o outro. Estudos multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (Pp. 163 – 173). Porto: Areal Editores.
- Moreira, G. (2007b). Time to get real – Togetherness and the world today. *The APPI Journal* (Pp. 5-10). Porto: Porto Editora.
- Moreira, G., & Chaves, R. M. (2007). Educar para a diversidade: O contributo do ensino de línguas estrangeiras. In *Conferência Ibérica Educação para a cidadania* (Livro de Atas) (Pp. 179 – 188). Lisboa: Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.
- Moreira, G., & Costa, A. M. (2011). Da diversidade de vozes em língua inglesa à competência plurilingue. [Comunicação]. *Colóquio Internacional Educação e Línguas – Questões de*

Identidade, Docência e Avaliação - Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 4 de novembro de 2011.

Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.

Moscovici, S. (1981). On social representations. In J. P. Forgas (ed.), *Social Cognition* (pp. 181-210). London: Academic Press.

Moura, E., Ramos, R., Simões, S., & Li, Y. (2021). Técnica de análise de conteúdo: Uma reflexão crítica. In A. P. Costa, A. Moreira & P. Sá (coords.), *Reflexões em torno de metodologias de investigação: Análise de dados* (vol. 3) (pp. 45 – 60). Aveiro: UA Editora.

Mufwene, S. S. (2002). Colonization, globalization, and the future of languages in the twenty-first century. *International Journal on Multicultural Societies*, 4(2), 162-193.

N

Neuner, G. (2002). *Policy approaches to English*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.

Neuner, G. (2004). Le concept de plurilinguisme et la didactique de langue tertiaire. In B. Hufeisen & G. Neuner (Eds.), *Le concept de plurilinguisme: Apprentissage d'une langue tertiaire – L'Allemand après L'Anglais* (Pp. 13-35). Strasbourg: Centre Européen pour les Langues Vivantes, Conseil de l'Europe.

Nunes, S. (2012). *O multiculturalismo e a educação intercultural no ensino do inglês* [Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/9714>

O

OEP – Observatório Europeu do Plurilinguismo (2019). *Carta europeia do plurilinguismo – Jornadas Europeias de Plurilinguismo, 2005-2019*. Disponível em: <http://www.observatoireplurilinguisme.eu/> (consultado em 24/07/2020).

Ogay, T. (2000). *De la compétence à la dynamique interculturelles*. Bern: Peter Lang.

Oliveira, A. L., & Ançã, M. H. (2009). 'I speak five languages': Fostering plurilingual competence through language awareness. *Language Awareness*, 18 (3-4), 403-421.

Onysko, A. (2016). Language contact and World Englishes. *World Englishes*, 191 – 195.

Ostler, N. (2010). *The last lingua franca. English until the return of Babel*. London: Penguin Group.

Ouane, A. (ed.) (2003). *Towards a multilingual culture of education*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.

Oxfam (2015). *Education for global citizenship: A guide for schools*. Oxford: Oxfam GB.

P

Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. France: Armand Colin.

Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Pennycook, A. (1994). *The cultural politics of English as an international language*. London / New York: Longman.

Pennycook, A. (2004). Critical moments in a TESOL praxicum. In B. Norton & K. Toohey (eds.), *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and transcultural flows*. Oxon (Great Britain): Routledge.

Perregaux, C. (1995). L'école, espace plurilingue. *Lidil*, 11, 125-138.

Perregaux, C. (1998). Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 67, 101-110.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

Phillipson, R. (1996). *Globalizing English: Are linguistic human rights an alternative to linguistic imperialism?* Paper given at the International Conference on Language Rights, the Hong Kong Polytechnic University, June 22-24.

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

Phillipson, R. (2008). Lingua franca or lingua frankensteinia? English in European integration and globalization. *World Englishes*, 27(2), 250-267.

Phillipson, R. (2009). *Linguistic imperialism continued*. New York: Routledge.

Phillipson, R. (2012). Imperialism and colonialism. In B. Spolsky (ed.), *The Cambridge handbook of language policy* (pp. 203-235). Cambridge: Cambridge University Press.

Phillipson, R. (2018). Linguistic imperialism. Text uploaded by the author on <https://www.researchgate.net> in December 2018. DOI: [10.1002/9781405198431wbeal0718.pub2](https://doi.org/10.1002/9781405198431wbeal0718.pub2)

Phipps, A., & Gonzalez, M. (2004). *Modern languages. Learning and teaching in an intercultural field*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage Publications.

Piccardo, E. (2013). Plurilingualism and curriculum design: Toward a synergic vision. *TESOL Quarterly*, 47(3), 600-614.

- Pinho, A. S. (2008). *Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas* [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/8216>
- Pinho, A. S., & Andrade, A. I. (eds.) (2011). *Intercompreensão e didática de línguas: Histórias a partir de um projeto*. Cadernos do LALE, Série Reflexões 4. Aveiro: Oficina Digital.
- Pinho, A. S., & Moreira, G. (2012). Policy in practice: Primary school English teachers learning about plurilingual and intercultural education. *L1 – Educational studies in language and literature*, 12, 1-24.
- Pinto, S. (2005). *Imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses* [Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/1374>
- Pinto, S. (2012). *As línguas na Universidade de Aveiro: Discursos e práticas* [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/8112>
- PNUD (2004). *Relatório do desenvolvimento humano. Liberdade cultural num mundo diversificado*. Queluz: Mensagem-Serviço de Recursos Editoriais.
- Punch, K. (1998). *Introduction to social research: Quantitative & qualitative approaches*. London: Sage Publications.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies*. Paris: Clé International.
- Puren, C. (2009). La didactique des langues-cultures en France entre maturité disciplinaire et dépendances multiples. [Conference session]. *Colloque international Sciences du langage et didactique des langues: 30 ans de coopération franco-brésilienne*. São Paulo, Brasil: Universidade de São Paulo, 19-21 de outubro de 2009.

R

- Rajadurai, J. (2007). Sociolinguistic perspectives on variation in non-native varieties of English: The case of Malaysian English. *Multilingua - Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 26(4), 409 - 426.
- Rapatahana, V., & Bunce, P. (2012). *English language as hydra: Its impacts on non-English language cultures*. Bristol: Multilingual Matters.
- Rios, J. (2021). Estudo de caso: Método de pesquisa qualitativa ou método qualitativo de pesquisa? In A. Moreira, P. Sá & A. P. Costa (coords.), *Reflexões em torno de metodologias de investigação – Métodos* (vol. 1) (pp. 13 – 31). Aveiro: UA Editora.

- Rodriguez-Chamussy, L., Lopez-Calva, L. F., & Miyamoto, K. (2012). Economic incentives for language acquisition. In OECD, *Languages in a global world. Learning for better cultural understanding* (pp. 89 – 108). Centre for Educational Research and Innovation. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/languages-in-a-global-world_9789264123557-en (consultado em 01/07/2020).
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2013). O que é um currículo relevante? In F. Sousa, L. Afonso, & M. C. Roldão (orgs.), *Investigação para um currículo relevante* (pp. 15 – 28). Coimbra: Edições Almedina.
- Rosa, M. V. C. , & Arnoldi, M. A. C. (2006). *A entrevista na pesquisa qualitativa. Mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Rubdy, R., & Saraceni, M. (eds.) (2006). *English in the world: Global rules, global roles*. London: Continuum.

S

- Sá, S. (2012). *Diversidade linguística e educação para um futuro sustentável. Que potencialidades nos primeiros anos de escolaridade?* [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/10838>
- Sá-Chaves, I. (2003). Desenvolvimento curricular e supervisão: Dispersão semântica e ambiguidade. In O. C. de Sousa & M. Ricardo (org.), *Uma escola com sentido: Currículo em análise e debate* (pp. 145-158). Lisboa: Universidade Lusófona.
- Sá-Chaves, I. (2009). *Portfolios reflexivos: Estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sacristán, J. G. (1995). *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sadeghpour, M., & Sharifian, F. (2019). World Englishes in English language teaching. *World Englishes*, 38, 245 – 258.
- Saillant, F. (2017). *Diversity, dialogue and sharing... Online resources for a more resourceful world*. Paris: UNESCO.
- Salverda, R. (2002). Language diversity and international communication. *English today*, 18(3), 3-11.
- Sampieri, R. H., Collado, C. H., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: Mc Graw-Hill.

- Santos, L. (2007). *Intercompreensão, aprendizagem de línguas e didáctica do plurilinguismo* [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/1468>
- Santos, L., & Andrade, A. I. (2003). O sujeito e as línguas da Europa: Aspectos da gestão da competência plurilingue em alunos do ensino secundário. In C. Mello, A. Silva, C. M. Lourenço, L. Oliveira & M. H. Araújo e Sá (org.), *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: Contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento. Actas do I Encontro Nacional da SPDLL* (Pp. 121-131). Coimbra: Pé de Página Editores.
- Santos, L., & Andrade, A. I. (2007). Intercompreensão e ensino-aprendizagem de línguas: Contributos para uma didáctica do plurilinguismo. In F. Capucho *et al.* (org.), *Diálogos em Intercompreensão. Actas do Colóquio de Lisboa* (pp. 251-262). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Saraceni, M. (2008). English as a lingua franca: Between form and function. *English Today*, 24(2), 20-26.
- Saraiva, M. J. (1995). Para uma nova relação entre professores e investigadores: O modelo de Steinbring. In *Actas do V Seminário de Investigação em Educação Matemática* (pp.249-254). Lisboa: APM.
- Saraiva, M. J. (1996). O saber dos professores: Usá-lo, apenas? Respeitá-lo e considerá-lo, simplesmente? In J. P. Ponte *et. al.* (Ed.), *Desenvolvimento profissional dos professores de Matemática: Que formação?* (pp.131-148). Lisboa: SPCE.
- Schneider, E. W. (2003). The dynamics of New Englishes: From identity construction to dialect birth. *Language*, 79, 233-281.
- Schneider, E. W. (2010). *The pluricentricity of English: Centrifugal versus centripetal forces*. [Comunicação]. Congresso Internacional *Línguas Pluricêntricas – variação linguística e dimensões sociocognitivas*. Braga: Universidade Católica Portuguesa (15 – 17 Setembro de 2010).
- Schneider, E. W. (2011). *English around the world. An introduction*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Schneider, E. W. (2014). New reflections on the evolutionary dynamics of World Englishes. *World Englishes*, 33(1), 9-32.
- Schneider, E. W. (2018). English and colonialism. In P. Seargeant, A. Hewings & S. Pihlaja (Eds.), *The Routledge handbook of English language studies* (pp. 42 – 58). London / New York: Routledge.

Referências Bibliográficas

- Seargeant, P., Hewings, A., & Pihlaja, S. (Eds.) (2018). *The Routledge handbook of English language studies*. London / New York: Routledge.
- Seidlhofer, B. (2001). Towards making Euro-English a linguistic reality. *English Today*, 68, 17(4), 14 – 16.
- Seidlhofer, B. (2003). *Autour du concept d'anglais international: De «l'anglais authentique» a «l'anglais réaliste»?* Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Seidlhofer, B. (2004). Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 209-239.
- Sercu, L. (2005). *Foreign language teachers and intercultural competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Séré, A. (2009). Une approche pragmatique des concepts d'intercompréhension. In M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo-Pfeifer, A. Séré & C. Vela Delfa (Eds.), *A intercompreensão em línguas românicas: Conceitos, práticas, formação* (pp. 33-44). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sequeira, F. (1994). Didáctica e formação de professores. In A. Estrela & J. Ferreira (Org.), *Desenvolvimento curricular e didáctica das disciplinas*. Actas do IV Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de l'Education AFIRSE/AIPELF (pp.45-52). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Siguán, M. (1996). *A Europa das línguas*. Lisboa: Terramar.
- Silva, J. M. da (2009). *A biografia linguística no 1º Ciclo do Ensino Básico: Potencialidades na aprendizagem de línguas* [Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/1415>
- Silva, L. M. (2016). *Colaborar para uma educação plural em línguas: Que possibilidades em contexto escolar português?* [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/17037>
- Silva, R. C. F. (2012). *Varieties of English in learning and teaching contexts in Portugal – A study* [Trabalho de projeto de Mestrado em Didática do Inglês]. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Simões, A. R., & Araújo e Sá, M. H. (2004), “Aquele de camisa às flores é brasileiro”: Estereótipos sobre línguas e povos manifestados por alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico. In A. Barker (coord.), *O poder e a persistência dos estereótipos* (pp. 283-297). Aveiro: UA Editora.
- Siqueira, S. (2012). English as a lingua franca and ELT materials: Is the “plastic world” really melting? [Comunicação]. *4th International Conference on Teaching English as a Foreign Language – TEFL*, Universidade Nova de Lisboa, 23 e 24 de novembro de 2012.

- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights?* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, Publishers.
- Skutnabb-Kangas, T. (2002). *Why should linguistic diversity be maintained and supported in Europe? Some arguments.* Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.
- Smith, B., & Sparkes, A. C. (2020). Qualitative research. In G. Tenenbaum & R. C. Eklund (ed.), *Handbook of sport psychology* (vol. II) (pp. 1001 – 1019). John Wiley & Sons, Inc.
- Smith, J. F. (2018). World Englishes and cross-cultural communication. *Journal of English as an International Language*, 13(1), 91 – 111.
- Sousa Santos, B. de (2003). *Reconhecer para libertar: Os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: Para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. K. Deardorff (ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (Pp. 2-46). California: SAGE Publications, Inc.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd edition) (pp. 236 – 247). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Starkey, H. (2002). *Democratic citizenship, languages, diversity and human rights.* Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.
- Stevens, P. (1980). *Teaching English as an international language.* Oxford: Pergamon Press.
- Stevens, P. (1992). English as an international language: Directions in the 1990s. In B. Kachru (ed.), *The other tongue: English across cultures* (2nd edition) (pp. 27-47). Urbana: University of Illinois Press.
- Swan, M. (2007). What is happening in English? *The APPI Journal*, 11-13.

T

- Tardy, C. (2004). The role of English in scientific communication: Lingua franca or tyrannosaurus rex? *Journal of English for Academic Purposes*, 3(3), 247-269.
- Tarozzi, M. (2012). Intercultural or multicultural education in Europe and the United States. In OECD, *Languages in a global world. Learning for better cultural understanding* (pp. 393 – 406). Centre for Educational Research and Innovation.
- Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/languages-in-a-global-world_9789264123557-en (consultado em 01/07/2020).

Referências Bibliográficas

- Tetnowski, J. (2015). Qualitative case study research design. *Perspectives on Fluency and Fluency Disorders*, 25, 39 – 45.
- Tomaz, A. C. (2007). *Supervisão curricular e cidadania: Novos desafios à formação de professores* [Tese de Doutorado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/1456>
- Tripp, D. H. (1989). Collaborative research: Definitions and an educational agenda. In M.G. Wodlinger (Ed.), *Collaborative action research in Canadian teacher education* (pp. 3-25). Nissiping: Nissiping University College, Faculty of Education.
- Truchot, C. (2002). *Key aspects of the use of English in Europe*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe
- Trudgill, P. (2000). *Sociolinguistics. An introduction to language and society* (4th edition). London: Penguin.
- Tsui, A. B. M., & Varro, G. (2008). Mondialisation et paradoxes linguistiques: Le role de l'anglais. In G. Zarate, D. Lévy & C. Kramersch (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 359 – 362). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

U

- UNESCO (1996). *Declaração universal dos direitos linguísticos. World conference on linguistic rights*. Barcelona.
- UNESCO (2003). *Education in a multilingual world*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO (2008). Brochure *The international year of languages*. Disponível em: http://www.unesco.org/culture/files-languges/broch2008_en.pdf (consultado em 14/03/2015).
- UNESCO (2012). *Why language matters for the millennium development goals*. Bangkok: Asia and Pacific Regional Bureau for Education, UNESCO.
- UNESCO (2016). *Educação para a cidadania global: Tópicos e objetivos de aprendizagem*. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- United Nations (2005). *United Nations decade of education for sustainable development 2005 – 2014. Draft international implementation scheme*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

V

- 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), 1 – 16.
- Van Damme, D. (2012). Epilogue. Prospects for language policies in an age of globalization. In OECD, *Languages in a global world. Learning for better cultural understanding* (pp. 461 – 469). Centre for Educational Research and Innovation. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/languages-in-a-global-world_9789264123557-en (consultado em 01/07/2020).
- Van Rooy, B. (2010). Social and linguistic perspectives on variability in World Englishes. *World Englishes*, 29(1), 3-20.
- Veloso, N. G. (2005). *Investigar a variação linguística em inglês com a internet e corpora* [Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/2770>
- Vieira, F. (1992). A relação investigador-professor no contexto da investigação educacional. *Supervisão e Formação de Professores, Cadernos CIDINE*, 1, 23-31.
- Vieira, F., Moreira, M. A., & Peralta, H. (2014). Research in foreign language education in Portugal (2006-2011): Its transformative potential. *Language Teaching*, 47, 191-227.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação. O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

W

- Wandel, R. (2003). Teaching India in the EFL-classroom: A cultural or an intercultural approach? In M. Byram & P. Grundy (eds.), *Context and culture in language teaching and learning* (pp. 72-80). Clevedon/Buffalo/Toronto/Sydney: Multilingual Matters Ltd.
- Worden, J. (2012). Bilingual education policy and language learning in Estonia and Singapore. In OECD, *Languages in a global world. Learning for better cultural understanding* (pp. 107 – 118). Centre for Educational Research and Innovation. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/languages-in-a-global-world_9789264123557-en (consultado em 01/07/2020).

Y

- Yano, Y. (2009). English as an international lingua franca: From societal to individual. *World Englishes*, 28(2), 246-255.

Yin, R. K. (1994/2013). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Young, T. J., & Walsh, S. (2010). Which English? Whose English? An investigation of 'non-native' teachers' beliefs about target varieties. *Language, Culture and Curriculum*, 23(2), 123 – 137.

Z

Zabalza, M. A. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA.

Zarate, G., Lévy, D., & Kramersch, C. (dir.) (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des archives contemporaines.

Zarobe, L. R. (2017). Plurilinguisme et éducation interculturelle. In *Plurilinguisme et éducation* (2 – 1) (pp. 47 – 56). Observatoire Européen du Plurilinguisme.

Legislação:

Decreto-Lei nº 176/2012 do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República: I série, nº 149. <https://dre.pt/application/conteudo/179057>

Decreto-Lei nº 54/2018 do Ministério da Educação e Ciência. (2018). Diário da República: I série, nº 129.

<https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>

Decreto-Lei nº 55/2018 do Ministério da Educação e Ciência. (2018). Diário da República: I série, nº 129.

<https://dre.pt/home/-/dre/115652962/details/maximized>

Despacho nº 17169/2011 do Ministério da Educação e Ciência. (2011). Diário da República: II série, nº 245. <https://dre.pt/application/conteudo/1011055>

Anexos

[Os anexos encontram-se disponíveis para consulta, em suporte digital, na pasta que acompanha o presente documento.]