desenvolvimento curricular e didática

Indagatio Didactica, vol. 15 (3), julho 2023
https://doi.org/10.34624/id.v15i3.31843

ISSN: 1647-3582

Ensino do inglês e desenvolvimento da competência plurilingue: um estudo de caso no ensino secundário

Teaching English and developing students' plurilingual competence: a case study in Portugal

Enseigner l'anglais et développer la compétence plurilingue des élèves : une étude de cas au Portugal

Ana Rita Gomes Costa
CIDTFF, Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro
ritacosta0607@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-1008-3842

Filomena Martins
CIDTFF, Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro
fmartins@ua.pt
https://orcid.org/0000-0002-6874-6445

Ana Isabel Andrade
CIDTFF, Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro
aiandrade@ua.pt
https://orcid.org/0000-0002-3182-9351

Ana Sofia Pinho
UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
aspinho@ie.ulisboa.pt
https://orcid.org/0000-0002-1814-1042

Resumo

O estudo que apresentamos assenta na ideia de plurilinguismo, que se constitui como valor a promover e competência a desenvolver e de que o inglês, como língua de comunicação internacional e detentor de uma posição privilegiada no currículo de línguas, representa uma oportunidade única para o desenvolvimento da educação plurilingue (Galloway, 2017).
Para tal, realizámos um estudo de caso, com uma turma do ensino secundário, com o qual se pretendia: i) compreender o papel do ensino de inglês no desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos; ii) conceber, implementar e avaliar um programa de educação plurilingue em aula de inglês; iii) identificar indícios de desenvolvimento da competência plurilingue em alunos de inglês do ensino secundário. Os dados foram recolhidos durante e após a implementação de um plano de intervenção pedagógico-didática, através da observação de aulas, da

CC BY 4.0

desenvolvimento curricular e didática

Indagatio Didactica, vol. 15 (3), julho 2023 ISSN: 1647-3582
https://doi.org/10.34624/id.v15i3.31843

análise de portfólios dos alunos, da observação de *workshops* linguísticos e das respostas a inquéritos por entrevista em *focus group*. No quadro de uma abordagem qualitativa, o estudo adotou a análise de conteúdo de tipo interpretativo e interativo (Bardin,2004).
Os resultados do estudo evidenciam que a aula de língua inglesa constitui um espaço de promoção do plurilinguismo quando permite: i) desenvolver a cultura linguística dos alunos e a sua capacidade de contactar com outras línguas; ii) observar e trabalhar diferentes línguas e refletir sobre os seus papéis e estatutos; iii) refletir sobre a forma como os sujeitos se relacionam com as línguas e as aprendem.

Palavras-chave: educação plurilingue, ensino do inglês, competência plurilingue

Abstract

Our study is set within the framework of plurilingualism, which should be promoted as a value and developed a competence; and that English, as a language of international communication and having a privileged position in the language curriculum, represents a unique opportunity for the development of plurilingual education (Galloway, 2017; Pinho, & Moreira, 2012).
To this end, we conducted a case study with a secondary school class, which aimed at: i) understanding the role of English teaching in the development of pupils' plurilingual skills; ii) designing, implementing and evaluating a plurilingual language educational programme; iii) identifying evidence of the development of pupils' plurilingual competence. Data were collected during and after the implementation of a plurilingual didactic programme through classroom observation, analysis of pupils' portfolios, observation of language *workshops* and *focus group* interviews. Within the framework of a qualitative approach, the study adopted interpretative and interactive content analysis (Bardin, 2004).
The results of the study show that the English class is a place for promoting plurilingualism when it allows: i) the development pupils' linguistic culture and their ability to contact with other languages; ii) observing and working with different languages, their roles and status; iii) reflecting on how pupils relate to and learn languages.

Keywords: plurilingual education, English teaching, plurilingual competence

Résumé

Notre étude s'inscrit dans le cadre du plurilinguisme, qui doit être valorisé comme une valeur et développé une compétence ; et que l'anglais, en tant que langue de communication internationale et occupant une place privilégiée dans le cursus linguistique, représente une opportunité unique pour le développement de l'éducation plurilingue (Galloway, 2017 ; Pinho, & Moreira, 2012).
À cette fin, nous avons mené une étude de cas avec une classe du secondaire, qui visait à: i) comprendre le rôle de l'enseignement de l'anglais dans le développement des compétences plurilingues des élèves; ii) concevoir, mettre en œuvre et évaluer un programme d'éducation aux langues plurilingues; iii) identifier les preuves du développement de la compétence plurilingue des élèves.
Les données ont été collectées pendant et après la mise en œuvre d'un programme didactique plurilingue à travers l'observation en classe, l'analyse des portfolios des élèves, l'observation des ateliers linguistiques et des entretiens de groupes de discussion. Dans le cadre d'une approche qualitative, l'étude a adopté une analyse de contenu interprétative et interactive (Bardin, 2004).
Les résultats de l'étude montrent que la classe d'anglais est un lieu de promotion du plurilinguisme lorsqu'elle permet: i) le développement de la culture linguistique des élèves et de leur

CC BY 4.0

desenvolvimento curricular e didática

Indagatio Didactica, vol. 15 (3), julho 2023 ISSN: 1647-3582
https://doi.org/10.34624/id.v15i3.31843

capacité à entrer en contact avec d'autres langues; ii) observer et travailler avec différentes langues, leurs rôles et leur statut; iii) réfléchir à la manière dont les élèves apprennent et apprennent les langues.

Mots clés: éducation plurilingue, enseignement de l'anglais, compétence plurilingue

Introdução

As sociedades contemporâneas espelham a crescente globalização e mobilidade de cidadãos e de informação, confrontando-se com transformações nos processos identitários, não só das comunidades sociais e políticas, mas dos próprios cidadãos que as compõem. O mundo enfrenta desafios que, não sendo exclusivos deste século, se apresentam de formas inéditas e difíceis de compreender e enfrentar. Torna-se necessário explorar a riqueza da diversidade, da complexidade e da interdependência que caracteriza as comunidades, fazendo comunicar as disciplinas, as tradições e os saberes de diferentes culturas em diferentes línguas (Damásio, 2017).

Neste contexto, a escola desempenha um papel importante na formação dos cidadãos, uma vez que devem acompanhar as transformações sociais humanas, dotando os indivíduos de instrumentos que lhes permitam valorizar a diversidade de saberes, de disciplinas e de culturas e desenvolver competências que lhes permitam participar num espaço de diálogo intercultural. Acredita-se, pois, que a construção de uma visão do mundo consciente da sua diversidade permite a formação de sujeitos capazes de se compreender a si mesmos e aos outros e o desenvolvimento "da compreensão, da solidariedade intelectual e moral da humanidade." (Morin, 2002, p. 109).

As línguas representam uma parte fundamental na construção identitária dos sujeitos e dos povos, constituindo um fator crucial para a compreensão entre si. Neste sentido, a educação em línguas constitui um espaço potencialmente transformador, uma vez que possibilita a formação para a comunicação intercultural e para a intercompreensão entre os povos (Alarcão et al., 2009).

Ao longo das últimas décadas, investigadores e instituições têm tentado evidenciar a importância da valorização da diversidade linguística e cultural na formação dos sujeitos. No entanto, no panorama de comunicação internacional e no contexto educativo, o inglês continua a desempenhar um papel de destaque, sendo visto como um obstáculo à promoção da diversidade (Phillipson 2018; Skutnabb-Kangas & Phillipson, 2017). Por outro lado, alguns autores consideram que o inglês, como qualquer outra língua, pode representar um ponto de partida para a valorização de diferentes línguas e culturas (Pinho & Moreira, 2012; Seidlhofer, 2011; Schneider, 2011).

Perante esta realidade, torna-se essencial refletir sobre o ensino do inglês, segundo uma abordagem plural, ou seja, uma abordagem que tenha como objetivo explorar as potencialidades do ensino do inglês, com vista ao desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos no ensino secundário.

Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados de um estudo realizado no âmbito de uma tese de doutoramento intitulada: "Ensino do inglês e desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos - um estudo de caso no ensino secundário". O estudo teve como objetivos investigativos: i) compreender o papel do ensino de inglês no desenvolvimento da competência

CC BY 4.0

desenvolvimento curricular e didática

Indagatio Didactica, vol. 15 (3), julho 2023 ISSN: 1647-3582
https://doi.org/10.34624/id.v15i3.31843

plurilingue em alunos do ensino secundário português; ii) conceber, implementar e avaliar um programa de educação plurilingue em aula de inglês e iii) identificar indícios de desenvolvimento da competência plurilingue nos alunos de uma turma de inglês do ensino secundário.

Após o breve enquadramento teórico sobre a importância da educação plurilingue, no contexto educativo atual, será apresentado o estudo empírico, realizado com uma turma de inglês do 11.º ano numa escola no norte do país.

Finalmente, serão apresentadas as potencialidades educativas desta abordagem plurilingue em aula de inglês, no desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos.

Contextualização teórica

O mundo desenha-se cada vez mais plurilingue e intercultural, uma realidade rica de potencialidades, mas, simultaneamente, mais incerta do que nunca (Damásio, 2017). No século em que, cada vez mais, se preconiza a valorização da diversidade, surgem ondas de incentivo ao radicalismo, fazendo despertar sentimentos de exclusão e segregação social que se consubstanciam em atos de violência e terrorismo (Sousa Santos, 2017). Perante esta realidade, e mais do que nunca, é necessário despertar consciências para a importância da preservação da diversidade, fazendo comunicar as disciplinas, as tradições, as culturas e as comunidades humanas.

O contexto educativo reflete essa diversidade, assistindo-se a comunidades escolares provenientes de diferentes contextos geográficos, linguísticos e étnicos. A diversidade dos alunos e professores, com identidades culturais e linguísticas muito distintas, não encaixa em escolas com sistemas educativos tradicionais, pensados para uniformizar e modelizar e tendo em consideração um currículo assente num único cânone cultural (Roldão, 2018). Assim, é necessário educar para o reconhecimento e valorização da diversidade linguística e cultural e formar cidadãos capazes de pensar a complexidade das sociedades atuais e responder aos desafios dos nossos tempos.

No entanto, apesar dos esforços que têm vindo a ser desenvolvidos pela comunidade académica e por diversas instituições internacionais que apelam à valorização da diversidade linguística e à conservação das línguas minoritárias, assiste-se a uma tendência para a aprendizagem de apenas uma língua para além da língua materna. Com efeito, segundo os dados de um estudo realizado pela Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência da Comissão Europeia, o inglês é a língua estrangeira mais aprendida pelos alunos durante o ensino primário e secundário em praticamente todos os países da Europa (Eurydice, 2017).

No contexto de educação em línguas, surge a proposta de promoção da diversidade linguística e cultural através do desenvolvimento do plurilinguismo, como valor e competência a desenvolver (Beacco et al., 2016).

A educação plurilingue procura desenvolver os repertórios linguísticos dos aprendentes de línguas e promover o desenvolvimento da competência plurilingue, entendida como:

> "the ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social actor has proficiency, of varying degrees, in several

CC BY 4.0

Indagatio Didactica, vol. 15 (3), julho 2023 ISSN: 1647-3582
https://doi.org/10.34624/id.v15i3.31843

> languages and experience of several cultures. This is not seen as the superposition or juxtaposition of distinct competences, but rather as the existence of a complex or even composite competence on which the social actor may draw" (Beacco & Byram, 2007, p. 67).

Esta competência é entendida como uma competência complexa e em constante evolução e que se desenvolve ao longo da vida, estando fortemente ligada ao percurso de vida de cada indivíduo (Beacco et al., 2016).

Neste sentido, importa desenvolver nos alunos a capacidade de ativar as suas competências e conhecimento sobre línguas e culturas, levando-os a fazer uso dos seus repertórios linguístico-comunicativos para comunicar com os outros. Para tal, é necessário permitir aos alunos refletir sobre os seus percursos linguísticos e sobre o seu próprio processo de aprendizagem de línguas, para que sejam capazes de gerir os seus repertórios e as suas aprendizagens de forma autónoma e reflexível.

Neste contexto, os professores desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos. Em detrimento de uma abordagem que favorece a integração de imagens ocasionais e estereotipadas de diferentes línguas e culturas, o currículo deve considerar as línguas presentes nos repertórios dos alunos, valorizando o percurso linguístico-comunicativo único de cada um. Para além disso, deve promover o desenvolvimento e enriquecimento desses mesmos percursos, dando a oportunidade de contactar com outras línguas e culturas e de refletir nesses encontros.

Assim, perspetiva-se uma abordagem de currículo de línguas que integre as experiências linguísticas e culturais dos alunos como conteúdo de reflexão, permitindo aos alunos estabelecer relações entre línguas e culturas e desenvolvendo, assim, competências metalinguísticas, metacomunicativas e metacognitivas (Beacco et al., 2016).

A crescente preocupação pela preservação e promoção da diversidade linguística e cultural procura evidenciar a importância do legado histórico e cultural que todas as línguas transportam consigo e que, por isso, devem ser respeitadas e consideradas de igual forma. No entanto, o panorama de comunicação global espelha uma realidade diferente daquela que se espera alcançar, onde o inglês desempenha um papel de destaque, sendo a língua estrangeira mais aprendida no mundo (Eurydice, 2017). Neste sentido, alguns autores consideram que inversamente aos esforços que se têm vindo a fazer ao longo das últimas décadas, no sentido de reconhecer e promover a diversidade linguística e cultural, se reforça o prestígio e funcionalidade da aprendizagem da língua inglesa (Phillipson, 2018; Pinho & Moreira, 2012).

Com efeito, a forte presença da língua inglesa nas mais diversas áreas, como as novas tecnologias da informação e comunicação, a ciência, a economia e cultura de massas, contribuiu para que esta fosse reconhecida como língua de comunicação internacional, associada a valores de realização profissional e pessoal, ao sucesso e ao consumismo. Como refere Phillipson, "there is a popular demand for English that is strongly connected to a language that is projected in advertising and the media as connoting success, influence, consumerism, and hedonism" (2003, p.65; cf. Phillipson, 2018). De facto, de acordo com um relatório sobre a aprendizagem de línguas na Europa, o inglês é a língua mais aprendida em praticamente todos os países, sendo que a percentagem dos alunos que aprendem inglês no ensino secundário é de cerca de 90% na maioria dos países (Eurydice, 2017).

CC BY 4.0

desenvolvimento curricular e didática

Indagatio Didactica, vol. 15 (3), julho 2023 ISSN: 1647-3582
https://doi.org/10.34624/id.v15i3.31843

Em Portugal, o programa de generalização do ensino do inglês nos 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo do ensino básico é criado pelo Despacho n.º 14 753/2005, com o objetivo desenvolver uma estratégia de implementação progressiva do ensino precoce de uma língua estrangeira de forma descentralizada, flexível e gratuita (Bento, et al, 2005). Após diversas alterações legislativas, o inglês passa a ter carácter obrigatório no 3.º ano do 1.º ciclo do ensino básico (CEB) a partir de 2015/2016. Atualmente, o documento orientador curricular publicado em 2022 (despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho) homologa as Aprendizagens Essenciais do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos). Assim, à semelhança do panorama de ensino de línguas na Europa, no contexto de ensino de línguas português, o inglês apresenta um papel de destaque, sendo a primeira e única língua a ser aprendida nos 1.º e 2.º CEB, no ensino público.

A forte presença do inglês no panorama comunicativo à escala mundial tem sido alvo de um debate aceso entre investigadores que pretendem entender o papel desta língua relativamente a outras línguas e culturas, nomeadamente sobre a possibilidade de o inglês constituir uma ameaça à diversidade linguística e cultural (Galloway, 2015).

Se, por um lado, se evidencia a importância do inglês como língua que permite o contacto entre falantes de diferentes línguas, facilitando o entendimento nas mais diferentes áreas da sociedade, muitos são os argumentos apontados aos perigos da utilização desta língua como meio de comunicação internacional. Com efeito, a forte expansão da língua inglesa no mundo tem levado alguns autores a considerá-la a língua do imperialismo, defendendo que a hegemonia do inglês é responsável pelo desaparecimento de línguas minoritárias (Phillipson, 2018; Skutnabb-Kangas & Phillipson, 2017, Horobin, 2016).

No contexto europeu, instituições como a União Europeia e o Conselho da Europa têm promovido o debate em torno desta questão, sugerindo a reflexão e discussão sobre o papel do inglês em relação ao plurilinguismo (Beacco et al., 2016; Beacco & Byram, 2007). Segundo esta linha de pensamento, o inglês, como qualquer outra língua, deve ser entendido como parte integrante dos percursos linguísticos dos indivíduos. No entanto, tendo em consideração a sua forte presença no panorama de comunicação internacional e nos sistemas de ensino, o inglês detém uma responsabilidade acrescida e deve, por isso, funcionar como ponto de ligação com outras línguas e culturas (Matsuda, 2017; McKay, 2012). Como qualquer outra língua no repertório linguístico de um individuo, o inglês facilita a aprendizagem de outras línguas, em alguns casos, devido às semelhanças entre línguas da mesma família e, por outro lado, devido ao conhecimento processual adquirido na aprendizagem do inglês que poderá ser rentabilizado na aprendizagem de outras línguas (Pinho e Moreira, 2012).

Neste sentido, a aula de inglês representa um espaço privilegiado onde podem ser trabalhadas as potencialidades desta língua como elo de ligação entre línguas e culturas, visando o desenvolvimento da competência plurilingue. Assim, entende-se que há lugar na aula de inglês para identificar e trabalhar com as representações dos alunos em relação às línguas e culturas e, assim, desconstruir estereótipos que possam existir e que representem um obstáculo a uma sociedade justa e democrática. Acredita-se, pois, que através da sensibilização à diversidade linguística e cultural e do desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos a partir da aula de inglês se poderá desenvolver atitudes de respeito e abertura ao Outro (Pinho e Moreira, 2012).

CC BY 4.0

desenvolvimento curricular e didática

Indagatio Didactica, vol. 15 (3), julho 2023 ISSN: 1647-3582
https://doi.org/10.34624/id.v15i3.31843

Opções metodológicas

O percurso metodológico deste estudo é fortemente marcado pelo contexto educativo e pela vontade de intervir e poder criar situações inovadoras em didática de línguas, nomeadamente, através da construção de um plano de intervenção didática que teve como objetivo principal o desenvolvimento da competência plurilingue de alunos de uma turma do ensino secundário, a partir da aula de inglês (Aires, 2015).

Desta forma, o nosso estudo insere-se no paradigma de investigação qualitativo e interpretativo-exploratório (Amado, 2009), uma vez que se pretende compreender um fenómeno de forma aprofundada, tendo em consideração a complexidade do seu contexto, sendo a investigação desenvolvida ao longo de um processo interativo com os intervenientes nesse mesmo processo.

No quadro de uma abordagem qualitativa, adotámos como modelo de investigação o estudo de caso, uma vez que este corresponde a um tipo de análise intensiva e detalhada de uma entidade bem definida, que é flexível em relação ao recurso a técnicas, permitido a recolha diversificada de informação relativamente à situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caraterização (Aires, 2015).

No que se refere às técnicas e instrumentos de recolha de dados, procedeu-se à vídeo gravação de aulas, à dinamização dos portfólios dos alunos, à gravação áudio de *workshops* de línguas e à realização de inquérito por entrevistas em *focus group*.

Para a análise dos dados, adotamos a análise de conteúdo de tipo interpretativo e interativo, com o objetivo de extrair significado possíveis dos dados recolhidos, através da descrição e análise dos discursos dos alunos ao longo do ano letivo (Bardin, 2004; Bogdan & Biklen, 1994).

A análise foi efetuada segundo quatro categorias que surgem da definição de um conceito central do nosso estudo: o conceito de competência plurilingue. Com efeito, utilizamos como categorias de análise as quatro dimensões definidas por Andrade e Araújo e Sá (2003): a dimensão sócio-afetiva; a dimensão da gestão dos repertórios linguístico-comunicativos; a dimensão da gestão dos repertórios de aprendizagem e a dimensão da interação.

Desenho do plano de intervenção didática

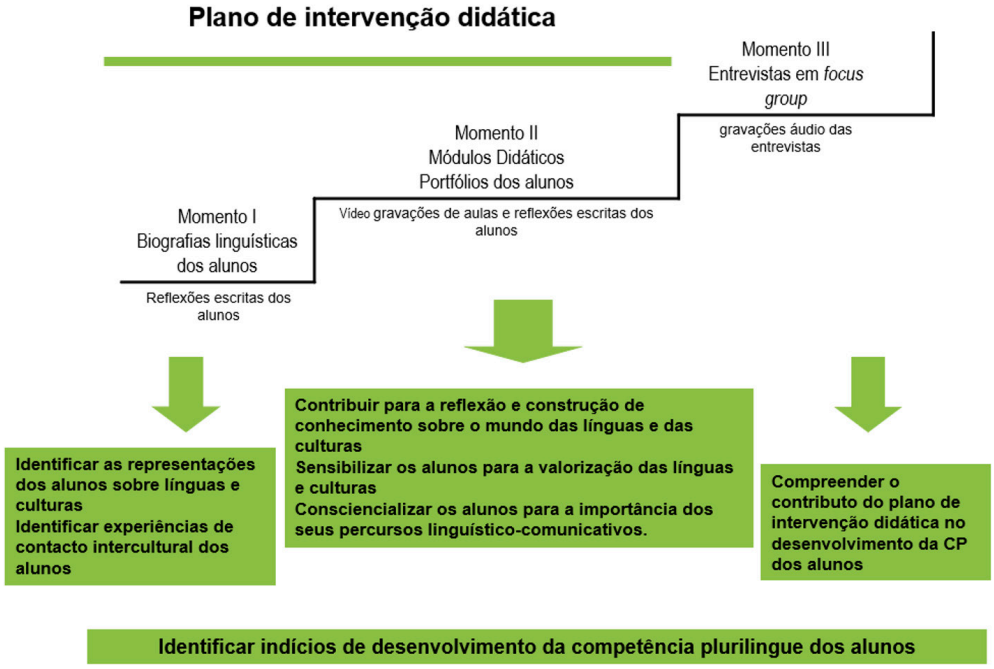
Um dos objetivos deste estudo foi o de conceber, implementar e avaliar um plano de intervenção didática plurilingue em aula de inglês. Este estudo foi dividido em três fases: numa primeira fase, procurou-se identificar as representações dos alunos sobre línguas e culturas e as suas experiências de contacto intercultural. Numa segunda fase, procedeu-se à implementação do plano de intervenção didática que procurou contribuir para a reflexão e construção de conhecimento sobre o mundo das línguas e das culturas, sensibilizar os alunos para a valorização das línguas e culturas e consciencializar os alunos para a importância dos seus percursos linguístico-comunicativos. Na terceira fase do estudo, foram dinamizadas entrevistas em *focus group*, com o intuito de compreender o contributo do plano de intervenção didática no desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos.

CC BY 4.0

desenvolvimento curricular e didática

Indagatio Didactica, vol. 15 (3), julho 2023 ISSN: 1647-3582
https://doi.org/10.34624/id.v15i3.31843

Tabela 1. Plano de intervenção didática



O plano de intervenção didática, que intitulamos: "*Tornar-se Plurilingue na aula de inglês*" foi construído em conjunto com a professora titular da turma e teve em consideração o programa nacional para o ensino do inglês do 10º e a planificação e o manual adotados pela escola (Tabela 2).

Assim, para as unidades propostas para o ensino do inglês no 10º ano, foram pensadas diferentes formas de abordar as línguas através de atividades. Por um lado, desenvolveram-se atividades baseadas na observação e sensibilização para a forma como as línguas funcionam e se desenvolvem, sobre a sua função social e futuro. Por outro lado, desenvolveram-se atividades baseadas numa abordagem didática experimental, onde os alunos tiveram a oportunidade de reconhecer e identificar diferentes línguas, comparar diferentes línguas, fazer uso do seu conhecimento linguístico para a compreensão de línguas nunca antes contactadas e conhecer falantes de diferentes línguas.

Com efeito, os alunos tiveram a possibilidade de estabelecer contacto com diferentes línguas e culturas (através de recursos plurilingues como programas de rádio ou de televisão, telejornal e internet em versões originais, a visita a plataformas de aprendizagem de línguas online e a participação num *workshop* de línguas).

No final do ano letivo e como forma de encerramento do plano de intervenção didática, foi dinamizado um *workshop* linguístico na Universidade. Este teve como principal objetivo o contacto dos alunos com falantes de diferentes línguas: Mandarim, Russo, Italiano, Xichagana e Hindi. Os alunos foram divididos em grupos de trabalho e durante duas horas tiveram a possibilidade de contactar com três línguas diferentes. No final, foi pedido aos alunos que preenchessem uma ficha de reflexão sobre o *workshop*.

CC BY 4.0

Indagatio Didactica, vol. 15 (3), julho 2023
https://doi.org/10.34624/id.v15i3.31843

ISSN: 1647-3582

Tabela 2. Plano de intervenção didática

Units	Research goals	Educational goals	Activities	Outcomes
Unit 1 **Languages and I**	Identify pupils' representations about English and about learning English; Identify pupils' representations about languages and cultures;	Pupils are expected to: - Reflect on the role of English worldwide, more specifically in relation to other languages and cultures; - Think carefully about language and cultural diversity and recognize its value; - Analyze his/her own linguistic path and be aware of its importance in the construction of their own identity;	✓ Watching a video and talking about the English language worldwide; ✓ Identifying the English-speaking countries in the world map and talking about the English-speaking world; ✓ Writing about/expressing opinion about the English language worldwide and about the future of English; ✓ Working in groups in order to prepare a debate about the role of English in relation to other languages; ✓ Writing about/expressing opinion about the spread of English and its role in relation to other languages; ✓ Watching a video and talking about languages and learning languages; ✓ Talking about their own experiences with languages and language learning- building their linguistic biography.	Video and audio recorded classes Pupils' worksheets Pupils' linguistic biographies
Unit2 **A world of many languages**	Identify pupils' knowledge about the relation between access to languages and the evolution of the Media; Identify pupils' intercultural encounters; Identify signs of the development of pupils' *metalinguistic* competence;	Pupils are expected to: - Reflect on their contact with languages and cultures through the Media; - Recognize and identify different languages; - Compare different languages; - Use what one knows in one language to understand or communicate in another one; - Reflect on their relation with languages and on the work developed in classes;	✓ Watching a video and talking about the evolution of the means of communication and its relation to language and cultural interactions; ✓ Reading extracts where teenagers from different parts of the world give their opinion about the advantages and disadvantages of the Media; ✓ Expressing opinion about the pros and cons of the Media – debate. ✓ Analyzing graphs and numbers about languages on the internet; ✓ Reading texts about UNESCO's initiative Babel in several languages and answering questions about them; ✓ Talking about the dangers of online activities; ✓ Listening and comprehension exercise: "Safer Internet Day" ✓ Reading texts about how "Safer Internet day" is celebrated in different countries in different languages; ✓ Reflecting on and writing about their own reading comprehension skills in different languages.	Video and audio recorded classes Pupils' worksheets

CC BY 4.0

Indagatio Didactica, vol. 15 (3), julho 2023
https://doi.org/10.34624/id.v15i3.31843

ISSN: 1647-3582

Unit 3 **The future of languages**	Identify pupils' knowledge about: - the way languages work and develop; - the social role of languages; - the future of languages; - languages in danger of extinction; Understand the outcomes of having pupils interacting with people from different countries; ✓ Identify signs of change in pupils' representations about languages and cultures.	Pupils are expected to: - Reflect on their intercultural encounters; - Think carefully about the way languages work and develop about their social role and about their future; - Reflect on languages in danger of extinction; - Think deeply on different opportunities in accessing to technology and reflect on languages as a means of social inclusion or exclusion; - Interact with people from different countries and learn about their languages and culture; - Develop their sensitiveness, attention, curiosity, receptiveness and respect towards languages and cultures; - Develop their self- confidence in learning languages and interacting with speakers of different languages;	✓ Talking about technology and its importance today; ✓ Talking and writing about pupils' intercultural encounters; ✓ Reading and talking about future predictions on: medicine, transportation, communication, languages and cultures; ✓ Watch a video about the *Koro* language and the Enduring Voices Project; ✓ Reading a text about the Enduring Voices Project the main reasons for language extinction and the consequences of the disappearance of minority languages; ✓ Watching a video about the digital divide and discussing the relationship between the access to technology and the role of English within the technological world and towards other languages; ✓ Learning languages online; ✓ Language workshop – interacting with people from different countries and learning about their languages and cultures; ✓ Reflecting on and writing about their own reading comprehension skills in different languages. ✓ Reflecting and writing about the way pupils' learn languages;	Video and audio recorded classes Pupils' worksheets

CC BY 4.0

desenvolvimento curricular e didática

Indagatio Didactica, vol. 15 (3), julho 2023 ISSN: 1647-3582
https://doi.org/10.34624/id.v15i3.31843

Análise dos dados

Dimensão socio-afetiva

Relativamente à primeira categoria de análise, a dimensão sócio-afetiva, através da análise das suas biografias linguísticas, verificámos que os alunos dizem conhecer apenas as línguas aprendidas em contexto formal, não valorizando o contacto com línguas estrangeiras em outros contextos. Com efeito, as representações dos alunos relativamente às línguas são essencialmente baseadas na sua função utilitária.

Estes dados corroboram os resultados encontrados em outros estudos que mostram que os alunos reconhecem a importância das línguas, com especial destaque da língua inglesa (Senos, 2011; Simões, 2006; Simões & Senos; 2019). No entanto, a sua importância está relacionada com o papel comunicativo e utilitário, sendo, frequentemente, vista como um instrumento de comunicação, desligada de referências culturais (Pinho & Moreira, 2012). Para além disso, os alunos apresentam uma limitada cultura linguística, evidenciando alguma tensão entre a valorização de aspetos pragmático-instrumentais, mais ligados à imagem do inglês, e a valorização de aspetos afetivos, ligados a outras línguas contactadas essencialmente em contexto familiar (Andrade, Araújo e Sá e Moreira,2007).

Após a implementação do plano de intervenção didática, parece evidenciar-se uma crescente vontade e curiosidade em contactar e aprender línguas, não só ao nível das representações, mas também nas suas atitudes, nomeadamente na tomada de iniciativa para conhecer mais sobre as línguas e culturas em presença.

No final do plano de intervenção didática, persistem algumas das representações identificadas inicialmente, sendo que estas parecem ter sofrido alterações, encontrando-se mais flexíveis e modeladas. Se, no início do plano de intervenção didática, levantámos a hipótese de as representações em relação à língua inglesa constituírem um entrave ao contacto e aprendizagem de outras línguas, concluímos que, apesar de algumas imagens iniciais em relação ao inglês persistirem, os alunos demonstram, de forma mais explícita, um maior interesse e motivação para o contacto e aprendizagem de outras línguas, como nos mostram os seguintes excertos:

> PLGR: Neste *workshop* aprendi que as diferentes línguas têm aspetos únicos, como sons, e muitas vezes palavras iguais em português e em outras línguas têm significados completamente diferentes. Aquilo que mais gostei foi de ter contactado com línguas que eu nem sabia que existia como o Xichangana e com línguas diferentes. Aquilo que menos gostei foi de não ter tido a possibilidade de contactar com todas as línguas.

> EFG2
> 199- I: Que línguas é que aprendeste MM?
> 200- MM: O búlgaro e o italiano.
> 201- I:E como é que correu?
> 202- MM: Mais ou menos. [risos] O búlgaro já me esqueci.
> 203- RG: Pois, o búlgaro eu já me esqueci. **Mas aquilo é muito giro. Aquilo era tão giro. Eu gostei. Eu gostei muito do búlgaro**.

CC BY 4.0

Indagatio Didactica, vol. 15 (3), julho 2023 ISSN: 1647-3582
https://doi.org/10.34624/id.v15i3.31843

204- MM: **Falar com uma batata quente na boca.**
205- RG: Eu gostava de aprender línguas nórdicas e assim, são muito… **são diferentes das nossas**, são assim mais… pronto… não sei. [risos].

Os excertos que aqui apresentamos, mostram as intervenções dos alunos numa fase final da implementação do plano de intervenção didática e evidenciam: maior conhecimento em relação ao mundo das línguas; a curiosidade e vontade dos alunos em saberem mais sobre línguas e culturas em presença; o desânimo em não conseguirem participar em todos os *workshops* de línguas. Em oposição aos dados encontrados inicialmente, existe uma vontade em aprender línguas mais distantes ou diferentes da língua portuguesa.

Em relação às imagens das línguas como objeto de poder, o discurso dos alunos parece indicar algumas alterações. A língua inglesa continua presente, como língua principal de comunicação, no entanto, saber línguas para além do inglês surge como um referencial de poder numa carreira profissional.

Em suma, pode afirmar-se que, após o trabalho realizado ao longo da implementação do plano de intervenção didática, ao nível das representações dos alunos em relação à sua motivação e predisposição para contactar com os falantes de diferentes línguas, destacou-se i) a vontade dos alunos em saberem mais sobre a língua em presença; ii) a curiosidade dos alunos em saberem mais sobre a cultura do falante nativo dessa língua; iii) a vontade de confirmarem as representações sobre o país e cultura do falante de cada língua; iv) o empenho em fazerem todos os exercícios propostos pelos falantes de outra língua; v) o desânimo em não conseguirem participar em todos os *workshops* de línguas.

Dimensão dos repertórios linguístico-comunicativos

Em relação à segunda categoria de análise, a dimensão dos repertórios linguístico-comunicativos, os alunos demonstram, num momento inicial, falta de reflexão em relação aos seus percursos linguístico-comunicativo. Valorizam os conhecimentos adquiridos em contexto formal, em detrimento dos contactos linguísticos estabelecidos em outros contextos (Senos, 2011; Simões, 2006; Simões & Senos, 2019). Relativamente às línguas presentes num contexto de comunicação multilingue, os alunos referem que o inglês é a primeira e, muitas vezes, a única língua a ser utilizada.

Importa recordar que o plano de intervenção didática procurou promover a expansão dos repertórios dos alunos, desenvolvendo atividades de contacto com outras línguas e de reflexão sobre as capacidades de cada aluno em trabalhar com línguas; o desenvolvimento da consciência metalinguística, metacomunicativa e metacognitiva dos alunos e a problematização do saber aprofundado de uma língua.

No final da implementação do plano de intervenção didática, os alunos reconhecem ter alargado o seu repertório linguístico-comunicativo, uma vez que alargaram o seu conhecimento em relação ao mundo das línguas, fizeram descobertas relativamente à forma como trabalham

CC BY 4.0

Indagatio Didactica, vol. 15 (3), julho 2023 ISSN: 1647-3582
https://doi.org/10.34624/id.v15i3.31843

com as línguas, podendo este conhecimento possibilitar o contacto com outros povos e culturas, como nos mostra o excerto que apresentamos:

> PLMA: I realize that if we do an effort to understand we can actually do it.
> PLCA: I learnt that I can understand what the sentence says if I know one word. It's very funny because it's strange to understand what means even you don't know the language.
> PLGR: With this activity, I found out that there are some words of other languages which are similar to Portuguese and English and as though I was able to understand them. At the beginning I thought I couldn't do this.
> PLDM: Percebi que mesmo não sabendo as línguas, às vezes, mesmo sem as saber, consigo mais ou menos saber o que elas significam. O holandês e o alemão para mim são duas línguas que eu gostava de as aprender.

Destacam-se, nos excertos apresentados, afirmações de descoberta e sucesso em relação à capacidade de trabalhar com línguas que os alunos nunca tinham contactado anteriormente. Algumas respostas, para além de mostrarem momentos de descoberta sobre a capacidade de trabalhar com línguas, parecem evidenciar uma crescente motivação para o contacto e aprendizagem destas.

Alguns alunos referem ainda a importância da expansão dos seus repertórios linguísticos na aproximação e comunicação com outros povos e culturas.

> PLJM: I think that if I decided myself to learn languages I would be succeeded and that is something that I give value to, because I think that knowing other languages is great to our life as being able to communicate with other cultures and people.

No último testemunho aqui apresentado, a aluna constata a sua capacidade para trabalhar com as línguas, referindo ainda o que esta descoberta pode representar no contacto com o Outro. Assim, para além do reconhecimento da sua capacidade individual para as línguas, a aluna reconhece esta competência como instrumento de construção de relações interpessoais.

Dimensão gestão dos repertórios de aprendizagem

Relativamente à dimensão gestão dos repertórios de aprendizagem, a análise dos dados mostrou que, da apreensão inicial em trabalhar com línguas nunca antes contactadas, os alunos mostram uma predisposição e motivação crescente em realizar os exercícios, utilizando diversas estratégias de aprendizagem.

Com efeito, pode concluir-se que, em relação à dimensão gestão dos repertórios de aprendizagem, parece haver uma evolução significativa do momento inicial, tendo as respostas em branco ou limitadas aos contextos de aprendizagem formal dado lugar à reflexão sobre as diversas estratégias de aprendizagem utilizadas e às descobertas sobre a capacidade em trabalhar com línguas.

CC BY 4.0

desenvolvimento curricular e didática

Indagatio Didactica, vol. 15 (3), julho 2023 ISSN: 1647-3582
https://doi.org/10.34624/id.v15i3.31843

Os alunos utilizam diferentes estratégias de aprendizagem no trabalho com diferentes línguas, nomeadamente, estratégias de memória, cognitivas, de compreensão e metacognitivas: a repetição da mesma palavra na frase; a posição da palavra na frase; a utilização de letras maiúsculas; a semelhança entre línguas ou o padrão de utilização da palavra na frase, como se pode verificar nos excertos que apresentamos:

> BLAC: I tried to find similar words.
> BLMC:I read the French Text and tried to find the meaning of the text by similar words.
> BLFG: Some words were similar to the Portuguese words.
> BLGV: I find information to do because the words were alike and compare all texts.
> BLJM: To do exercises A and B I tried to read some words in French. To do exercises C I recognized some words that weren't translated or that were similar to Portuguese words and even tried to see in what position they were in the text.
> BLPA: I tried to search for a pattern (repeated words, commas, etc. and similar words to Portuguese.)

Como resultado do trabalho realizado em sala de aula, os alunos fizeram algumas descobertas a diferentes níveis gramaticais (morfologia, fonética, semântica, sintaxe e fonologia), expandindo, assim, os seus repertórios de aprendizagem.

Dimensão gestão da interação

Conscientes que no trabalho desenvolvido com os alunos, antes e durante a implementação do plano de intervenção didática, a grande maioria dos dados é constituída pelas representações dos alunos relativamente à forma como interagem com as línguas e com os falantes de outras línguas, considerámos fundamental criar uma situação de contacto com falantes de outras línguas, com o objetivo de observarmos a forma concreta como os alunos interagem num contexto real de interação multilingue. Os dados recolhidos durante os *workshops* de línguas desempenharam um papel fundamental para a recolha de dados num contexto real de interação.

Assim, em relação à dimensão gestão da interação, a análise os dados evidenciaram que em situação real de contacto com um falante de outras línguas, os alunos foram capazes de mobilizar diversas estratégias de interação que lhes permitiram lidar com situações de imprevisibilidade, demonstrando motivação e iniciativa no contacto com o Outro, tais como: competências linguísticas, competências sociolinguísticas e competências pragmáticas, como se pode verificar no excerto que apresentamos:

> WLI1
> 168 – RG: Dizem que Aveiro é a Veneza portuguesa. Lá deve ser mais bonito. É diferente.
> 169 – FI: Não é a questão de ser mais bonito. Os canais são outra coisa, são grandes. Os canais substituem as estradas.
> 170 – RG: Pois claro. Dizem que é a Veneza de Portugal porque se tivesse de ser alguma cidade seria Aveiro.

CC BY 4.0

desenvolvimento curricular e didática

Indagatio Didactica, vol. 15 (3), julho 2023 ISSN: 1647-3582
https://doi.org/10.34624/id.v15i3.31843

171 – CP: Eu gostava de ir a Itália.
172 – FI: Sabem que as pessoas que conduzem a gôndola são pessoas que têm uma licença especial.
173 – RG: É preciso uma licença especial?
174 – FI: Exato. É muito, muito duro, as pessoas reprovam ao fazer o exame.
– AC: Deve ser tão romântico lá a andar. [risos]

Neste excerto do *workshop* de italiano, verificamos que o aluno utiliza estratégias de incentivo/convite à partilha de conhecimento, introduzindo um tema na conversa relacionado com a comparação que é feita entre a cidade de Aveiro e Veneza. A forma como o faz, utilizando a frase: "Lá deve ser mais bonito. É diferente." parece indicar a vontade de criar uma relação de empatia e cordialidade com o falante de italiano. No desenrolar da conversa, temos acesso às intervenções de mais dois alunos deste grupo que fazem comentários e questões que nos parecem demonstrar o mesmo tipo de intenção, procurando mobilizar competências sociolinguísticas como: iniciar / terminar uma interação; dar a vez a outros oradores; mudar de tópico; assegurar a continuidade da interação; os risos – som oral paralinguístico.

Considerações finais

No estudo que aqui apresentamos, procurámos compreender como desenvolver a competência plurilingue dos alunos do ensino secundário em aula de língua inglesa. Com vista a alcançar este objetivo procedeu-se à conceção e implementação de um plano de intervenção didática, que teve como principais objetivos conhecer as representações iniciais dos alunos sobre línguas e culturas, alargar os seus conhecimentos em relação ao mundo das línguas, possibilitar o contacto com diferentes línguas e culturas, promover a reflexão sobre os percursos linguístico-comunicativos de cada aluno e promover a sensibilização para a diversidade linguística e cultural. Num momento final, recorremos a entrevistas em *focus group* feitas aos alunos, que nos permitiram comprovar e aprofundar os resultados encontrados e avaliar o plano de intervenção didática, pela voz dos principais intervenientes do estudo.

Consideramos que a proposta do plano de intervenção didática concebido e implementado deve levar ao trabalho de construção e de reflexão constante sobre o percurso linguístico-comunicativo de cada aluno. Poder-se-á afirmar que se procedeu a duas formas principais de trabalho com as representações sobre línguas e culturas. Por um lado, desenvolveram-se atividades baseadas na observação e sensibilização para a forma como as línguas funcionam e se desenvolvem, sobre a sua função social e futuro. Por outro lado, foram desenvolvidas atividades baseadas numa abordagem didática experimental, onde os alunos tiveram a oportunidade de reconhecer e identificar diferentes línguas, comparar diferentes línguas, fazer uso do seu conhecimento linguístico para a compreensão de línguas nunca antes contactadas e conhecer falantes de diferentes línguas. Com efeito, os alunos tiveram a possibilidade de estabelecer contacto com diferentes línguas e culturas (através de recursos plurilingues como programas de rádio ou de televisão, telejornal e internet em versões originais, a visita a plataformas de aprendizagem de línguas online e a participação num *workshop* de línguas).

CC BY 4.0

Indagatio Didactica, vol. 15 (3), julho 2023 ISSN: 1647-3582
https://doi.org/10.34624/id.v15i3.31843

Consideramos, ainda, que houve indícios do desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos nas suas diferentes dimensões. A análise dos dados evidenciou que à semelhança de alguns estudos no âmbito das representações sobre línguas, os alunos apresentam, inicialmente, falta de reflexão em relação aos seus percursos de contacto com línguas e culturas, valorizando os conhecimentos adquiridos em contexto formal, em detrimento dos contactos linguísticos estabelecidos em outros contextos (Simões & Senos, 2019). No entanto, observamos que, como resultado do trabalho desenvolvido ao longo da intervenção didática, os alunos ganham mais consciência sobre os seus repertórios linguísticos, de si enquanto falantes de línguas e a da sua relação com os outros através das línguas.

Apesar de algumas representações iniciais sobre a língua inglesa persistirem, os alunos demonstram mais abertura a diferentes línguas e culturas. Com efeito, no final do projeto os alunos parecem integrar nos seus discursos uma preocupação pela promoção da diversidade linguística e cultural, valorizando a competência plurilingue. Para além disso, os alunos afirmam que o trabalho desenvolvido ao longo do ano lhes permitiu alargar os seus conhecimentos em relação ao mundo das línguas e culturas e desenvolver a sua motivação e curiosidade pelo contacto com outras línguas e culturas. A análise dos dados demonstra que a apreensão inicial em trabalhar com línguas nunca antes contactadas deu lugar a uma predisposição e motivação crescentes em realizar os exercícios, utilizando diversas estratégias de aprendizagem. Este processo de reflexão dos alunos sobre o trabalho desenvolvido em torno de diferentes línguas permitiu-lhes fazer descobertas em relação a si e à sua capacidade em aprender línguas, que resultaram numa maior aproximação e motivação para o contacto e aprendizagem de línguas.

Da análise dos dados, destacam-se as atividades de interação real com falantes de outras línguas, que nos permitiram não só o acesso às representações dos alunos, mas também a observação direta do trabalho desenvolvido pelos alunos com línguas nunca antes contactadas. Durante estas atividades, os alunos foram capazes de mobilizar diversas estratégias de interação que lhes permitiram lidar com situações de imprevisibilidade, demonstrando motivação e iniciativa no contacto com o Outro, fazendo descobertas sobre si mesmos e sobre a forma como interagem e aprendem diferentes línguas.

Em suma, os principais resultados deste estudo mostram indícios do desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos, em diferentes dimensões: ao nível socio-afetivo, pela reconstrução de representações em relação às línguas e culturas, pelo desenvolvimento do seu conhecimento em relação ao mundo das línguas e pela crescente curiosidade e motivação para a aprendizagem de outras línguas que vão muito além das atividades da sala de aula; ao nível da gestão dos repertórios linguístico-comunicativos dos alunos, pela consciência da importância dos seus percursos linguístico-comunicativos; ao nível da gestão dos repertórios de aprendizagem, pelas descobertas em relação à sua capacidade de trabalhar com as línguas e; ao nível da gestão da interação, pela capacidade em mobilizar diversas estratégias de interação em situações de contacto com falantes de outras línguas.

Pelo exposto, acreditamos que o desenvolvimento de projetos desta natureza potencia nos alunos aprendizagens diversas: ao nível dos conhecimentos, das capacidades e atitudes, permitindo o desenvolvimento da sua competência plurilingue.

CC BY 4.0

Indagatio Didactica, vol. 15 (3), julho 2023 ISSN: 1647-3582
https://doi.org/10.34624/id.v15i3.31843

Durante o processo investigativo, encontrámos diversos constrangimentos que constituíram um desafio ao desenvolvimento e implementação do nosso estudo. Consideramos ter encontrado indícios do desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos, que se manifestaram mais em determinadas dimensões do que em outras. Por um lado, estamos certas do potencial transformador do plano de intervenção que apresentámos, no entanto, temos consciência que tantos outros caminhos poderiam ter sido tomados e que, em termos metodológicos, apesar de um esforço prévio para evitar esta limitação, grande parte dos dados recolhidos provêm das representações dos alunos e não tanto de situações reais de interação. No que se refere às atividades desenvolvidas, consideramos, por isso, que poderiam ter sido dinamizadas atividades que promovessem o desenvolvimento da dimensão gestão da interação, nomeadamente, a utilização de *chats* multilingues, a correspondência com alunos falantes de outras línguas ou, ainda, a criação de fóruns ou blogues multilingues.

Relativamente ao desenvolvimento das diferentes dimensões da competência plurilingue, seria necessário um trabalho mais extenso. Acreditamos, pois, que se tratou de um estudo importante, desenvolvido em aula de língua inglesa, como espaço privilegiado para o trabalho em torno das representações sobre línguas e culturas, mas que seria necessário integrar outros projetos, nomeadamente interdisciplinares, onde professores de diferentes áreas curriculares desenvolvessem um projeto conjunto, com vista ao desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos. Para tal, seria necessário que todos os participantes no processo educativo (professores, alunos, corpo administrativo, encarregados de educação e a sociedade em geral) fossem considerados e se envolvessem ativamente na construção de um currículo aberto a contextos diferenciados e onde as línguas fossem encaradas numa perspetiva mais abrangente e integradora.

Consideramos que os dados apresentados poderão ser alvo de outras leituras, e que este estudo constitui um ponto de partida para futuros estudos em didática de línguas, nomeadamente ao nível da formação de professores e do desenvolvimento curricular.

Acreditamos que este trabalho possa constituir um contributo para a construção de novos cenários de ação em didática de línguas, uma vez que apresenta conhecimento e orientações práticas para o desenvolvimento da competência plurilingue e que apresenta potencialidades para um professor de línguas que pretenda implementar uma abordagem plural das línguas em sala de aula.

Referências

Aires, L. (2015*). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade aberta. Consultado a 23 de janeiro de 2023. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada%29.pdf

Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., & Melo-Pfeifer, S. (2009). De la didactique de la langue à la didactique des langues: Observation d'un parcours épistémologique. *Les Cahiers de l'Acedle*, 6(1), 3-36.

Amado, J. (2009). *Introdução à investigação qualitativa em educação*. Coimbra, Portugal.

Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H. (Coords.), Bartolomeu, I., Martins, F., Melo, S., Santos, L., & Simões, A. R. (2003). Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos didácticos. In A. Neto, J.

CC BY 4.0

Indagatio Didactica, vol. 15 (3), julho 2023 ISSN: 1647-3582
https://doi.org/10.34624/id.v15i3.31843

Nico, J. Chouriço, P. Costa, & P. Mendes (Orgs.), *Didácticas e metodologias de educação – percursos e desafios* (pp. 489-506). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., & Moreira, G. (Coords.). (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa.* Cadernos do LALE, Série Propostas 4. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.

Araújo e Sá, M.H., Pinto, S., Ramos, A.P., Senos, S. & Simões, A.R. (2010). Da minha língua vejo o Mar. E das outras? Representações de alunos face à língua materna e à língua estrangeira. In Andrade, A. & Pinho, A. (Org.) *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto.* Departamento de Educação: Universidade de Aveiro, pp. 43-54.

Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. 19ª Ed. Lisboa: Edições 70.

Beacco, J. & Byram, M. (2007). *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe – From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strabourg: Language Policy Division, Council of Europe.

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-C., Byram, M., Cavalli, M. Coste, D., Cuenat, M., Goullier, F. & Panthier, J. (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education.* Strasbourg: Language and Policy Division, Council of Europe.

Beacco J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education.* Strasbourg: Council of Europe.

Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. (2005*). Programa de generalização do ensino do Inglês no 1.º ciclo do ensino básico: orientações programáticas. Materiais para o ensino e a aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação & Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Cravo, A., Bravo, C., & Duarte, E. (2014). *Metas curriculares do inglês – Ensino básico 1.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Costa, A. (2019). *Ensino do inglês e desenvolvimento da competência plurilingue: um estudo de caso no ensino secundário*. (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Damásio, A. (2017). *A estranha ordem das coisas*. Lisboa: Temas e Debates- Círculo de Leitores.

DGE (2020). *Aprendizagens essenciais*. Consultado a 29 de junho de 2023. https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais

Eurydice. (2017). *Key data on teaching languages at school in Europe 2017*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Galloway, N., & Rose, H. (2015). *Introducing global Englishes.* Abingdon: Routledge.

Horobin, S. (2016). *How English became English.* Oxford: Oxford University Press.

Matsuda A. (ed.) (2017). *Preparing Teachers to Teach English as an International Language*. Multilingual Matters, Bristol.

McKay, S. (2002). *Teaching English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.

Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.

Phillipson. R. (2003). *English- Only Europe? Challenging Language Policy*. London: Routledge.

CC BY 4.0

Indagatio Didactica, vol. 15 (3), julho 2023 ISSN: 1647-3582
https://doi.org/10.34624/id.v15i3.31843

Phillipson, Robert. (2018). *Linguistic Imperialism*. Consultado a 23 de Janeiro de 2023.http://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0718.pub2.

Pinho, A. S., & Moreira, G. (2012). Policy in practice: Primary school teachers of English learning about plurilingual and intercultural education. L1 – *Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1-24.

Roldão, M. C. (2018). *Gestão Curricular. Para a autonomia das escolas e professores*. Direção Geral de Educação. Consultado a 23 de janeiro de 2023. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf

Schneider E. (2011). *English around the world. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Senos, S. M. G. (2011). *A Cultura Linguística dos alunos do 9º ano do Concelho de Aveiro.* (Dissertação de Mestrado) Universidade de Aveiro.

Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca.* Oxford: Oxford University Press.

Simões, A. R. (2006). *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória.* (Tese de doutoramento) Universidade de Aveiro, Aveiro.

Skutnabb-Kangas, T. (2002). *Why should linguistic diversity be maintained and supported in Europe? Some arguments*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.

Sousa Santos, B. (2017). The resilience of abyssal exclusions in our societies: Toward a post-abyssal law. *Tilburg Law Review*, 22 (1-2), 237-258.

CC BY 4.0