

## A PAISAGEM LINGUÍSTICA: UMA FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ÂMBITO DE UMA EDUCAÇÃO PLURILINGUE E PARA A CIDADANIA GLOBAL

### LINGUISTIC LANDSCAPE: A PEDAGOGICAL TOOL FOR PLURILINGUAL EDUCATION AND GLOBAL CITIZENSHIP

Mónica Lourenço\*  
monicalourenco@ua.pt

Sílvia Melo-Pfeifer\*\*  
silvia.melo-pfeifer@uni-hamburg.de

O presente estudo situa o recurso pedagógico à paisagem linguística num quadro de educação para o plurilinguismo e para a cidadania global. Partindo de uma revisão da literatura acerca do potencial educativo da paisagem linguística na educação em línguas, esta contribuição explícita como esta se pode enquadrar numa “pedagogy of engagement”. De um ponto de vista empírico, recorre-se à análise de conteúdo de módulos de ensino/aprendizagem produzidos no âmbito de um projeto europeu cujo objetivo era a conceção, implementação e avaliação de recursos destinados à didatização da paisagem linguística. Os módulos foram analisados tendo em conta três categorias principais que emergiram dos dados e que implicam uma progressão no trabalho didático com paisagens linguísticas: consciência da diversidade linguística, consciência linguística crítica e ativismo linguístico. Os dados permitem reconhecer que o recurso às paisagens linguísticas pode promover uma educação plurilingue e para a cidadania global quando se consideram os seguintes princípios: i) utilização de metodologias ativas, reflexivas e colaborativas direcionadas para a participação dos alunos; ii) promoção da igualdade na educação, através da desconstrução dos processos sociolinguísticos que estão na base de desigualdades sociais; e iii) desenvolvimento de ações promotoras de um compromisso social de professores e alunos com os seus contextos.

**Palavras-chave:** Paisagens Linguísticas. Educação Plurilingue. Cidadania Global. Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

The present study situates the pedagogical use of linguistic landscapes within the framework of education for plurilingualism and global citizenship. Drawing on a literature review of the educational potential of the linguistic landscape in language education, the paper explains how it can be framed within a “pedagogy of engagement”. From an empirical point of view, we use content analysis of teaching/learning modules produced in the framework of a European project,

---

\* Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. ORCID: 0000-0002-8124-2452

\*\* Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Hamburgo, Alemanha. ORCID: 0000-0002-7371-3293

whose aim was the design, implementation and evaluation of resources for the teaching of language landscapes. The modules were analysed taking into account three main categories which emerged from the data and imply a progression in the pedagogical work with linguistic landscapes: awareness of linguistic diversity, critical language awareness and language activism. Overall, the data analysed allow us to recognise that linguistic landscapes can be used as a resources to promote plurilingualism and global citizenship when the following principles are taken into account: i) use of active, reflective and collaborative methodologies aimed at student participation; ii) promotion of equality in education, through the deconstruction of the sociolinguistic processes that underlie social inequalities; and iii) development of actions that promote a social commitment of teachers and students with their own contexts.

**Keywords:** Linguistic Landscapes. Plurilingual Education. Global Citizenship. Foreign Language Learning

•

## 1. Introdução

O campo das paisagens linguísticas (PL), enquanto área de investigação autónoma, tem uma história recente, embora tenha conhecido uma rápida expansão entre a comunidade científica na última década (van Mensel *et al.*, 2017). Desde cedo, os estudos sobre PL centraram-se em questões relacionadas com a globalização e o multilinguismo, uma vez que o estudo da PL coloca em evidência as tensões que ocorrem entre o local e o global, os hibridismos que emergem destas tensões, bem como as atividades de política linguística que as rodeiam (Gorter, 2013). Embora grande parte da investigação sobre PL tenha sido realizada no domínio da sociolinguística e dos estudos sobre alfabetização, trabalhos recentes enfatizam o seu valor pedagógico (Gorter, 2018). A investigação tem demonstrado que a exploração educativa da PL pode desenvolver a consciência linguística dos alunos e dos professores em formação inicial (Dagenais *et al.*, 2009; Hancock 2012), contribuir para a aprendizagem de línguas (Cenoz & Gorter, 2008), fomentar experiências de aprendizagem multimodais (Li & Marshall 2020), bem como promover uma educação intercultural (Gorter & Cenoz, 2015). Ainda assim, poucos estudos exploraram o potencial da PL na promoção de uma cidadania global crítica e comprometida.

Este artigo pretende evidenciar como o conceito de PL se pode adequar a uma pedagogia do plurilinguismo e da cidadania global (Tarozzi & Torres, 2016), ao encorajar a análise crítica da diversidade linguística em contexto, fomentando uma participação responsável em prol da equidade linguística e da inclusão. Para tal, foram definidas as seguintes questões de investigação:

- a. Como é que o trabalho pedagógico em torno da PL promove o plurilinguismo e a cidadania global?
- b. Como é que professores e alunos se envolvem em diálogos sobre questões de cidadania global através de pedagogias multilingues baseadas em PL?

Para responder a estas questões foi levado a cabo um estudo qualitativo, suportado por análise de conteúdo (Bardin, 2016) de módulos de ensino/aprendizagem sobre/através de PL, que foram desenvolvidos no âmbito de um projeto que reuniu investigadores, formadores de professores, professores e alunos de cinco países europeus. Após o enquadramento teórico do estudo, descreve-se o projeto que está na base deste trabalho, bem como a metodologia utilizada. Seguidamente, apresentam-se os resultados, ilustrados por exemplos de atividades concretas e/ou interações em sala de aula que evidenciam como alunos e professores utilizaram a PL como ponto de partida para refletir sobre as suas identidades e repertórios linguísticos e debater sobre questões de poder, prestígio e in(equidade) linguística. No final do artigo, sintetizam-se e discutem-se os resultados, realçando-se o valor da PL enquanto ferramenta pedagógica para promover uma cidadania global ativa e crítica.

## 2. Paisagens linguísticas em educação: *quoi de neuf* na Didática de Línguas?

A didática de línguas conheceu diversas fases de conceptualização, com implicações importantes ao nível dos métodos desenvolvidos e das disciplinas com as quais estabelece diálogos epistemológicos. Se a Linguística informou e continua a informar uma parte importante do trabalho didático, sobretudo quando o objeto de investigação é uma língua-alvo específica, outras disciplinas têm vindo a mostrar-se relevantes para a renovação da didática de línguas, ainda mais diante da atual ‘multilingual turn’ (May, 2014). Assim, consideramos que a passagem de uma Didática da Língua a uma Didática de Línguas e do Plurilinguismo (DLP) tem sido muito influenciada por questões que emergiram de disciplinas como a Sociolinguística, que analisa e problematiza as dinâmicas linguísticas nos contextos em que ocorrem (Alarcão *et al.*, 2009) ou, como refere Bell, “the profusion of voices in society” (Bell, 2014, p. 1). A DLP, ao pretender desenvolver a competência plurilingue e intercultural dos alunos (e, acrescente-se, dos professores), reconhece o papel fulcral das dimensões socioafetivas e da consciência (crítica) dos alunos na educação linguística, logo recorrendo a teorias, estratégias e métodos de investigação que colocam os factos sociolinguísticos no terreno didático. Na verdade, na definição de Bell, a Sociolinguística é “about language as a social fact and as identity bearer; language as interaction, as communication, as a bridge between self and other; language as expresser; language as delight” (*ibidem*). É com base neste enquadramento, necessariamente breve, que compreendemos uma crescente atração da DLP pelo recurso à PL *na e para além* da sala de aula, pela forma como coloca o multilinguismo em destaque e mostra os diferentes espaços sociais, afetivos e identitários que as línguas ocupam nas sociedades contemporâneas.

Os estudos acerca da PL remontam a 1997, ano em que os autores canadianos Landry e Bourhis pretenderam analisar a vitalidade sociolinguística e etnolinguística do francês naquele espaço geográfico. Nessa altura, definiram PL como “the language of public road signs, advertising billboards, street names, place-names, commercial shop signs, and public signs on government buildings (...) of a given territory, region, or urban agglomeration” (Landry & Bourhis 1997, p. 25). Tratava-se, portanto, nesta primeira

abordagem, de compreender como as línguas construíam os espaços públicos, sobretudo urbanos, mostrando que “language choices are themselves part of the construction of public space, interacting with the visual appearance of the signs to form (...) the semiotic landscape” (Bell, 2014, pp. 236–237).

Desde a publicação do estudo seminal de Landry e Bourhis, foram muitos os autores que contribuíram para o alargamento do que se entende por PL, que engloba atualmente o estudo de espaços públicos e privados, urbanos, periurbanos e rurais (*cf.* Zas Varela & Prego Vázquez, 2018), e espaços educativos formais e não-formais. A PL engloba ainda o estudo não só da presença das línguas, numa perspetiva que as entende como entidades ‘separáveis’ e ‘acumuláveis’ (visível numa tendência inicial destes estudos para identificar e contar línguas), mas de todos os elementos semióticos e multimodais que concorrem para que a PL seja atualmente considerada uma “assemblage” (Pennycook, 2019) que deve ser compreendida na sua multimodalidade e multisensorialidade.

Em contextos educativos, o estudo da PL desenvolve-se em duas tendências complementares. A primeira prende-se com a análise da PL escolar e extra-escolar, a que se convencionou chamar ‘schoolscape’ (Androutsopoulos & Kuhlee, 2021) ou ‘educationscape’ (Kompák *et al.*, 2022), e que visa compreender como as instituições escolares se envolvem ou não na promoção da diversidade linguística e cultural (e, portanto, na promoção de justiça social e equidade) nos seus espaços, visibilizando e invisibilizando línguas e recursos linguísticos das populações escolares (Zas Varela & Prego Vázquez, 2018). O estudo destas “linguistic and semiotic educationscapes” (Kompák *et al.*, 2022) tem revelado as tensões e contradições de agendas e discursos linguísticos na educação (e a sua relação com os contextos extraescolares e sociais) e a forma como os sujeitos são condicionados a se adaptarem e a se posicionarem em relação a eles. Estes autores definem “linguistic and semiotic educationscapes” como “the mutually constitutive material and social spaces in which linguistic and semiotic resources are mobilised for educational purposes” (*idem*, p. 2).

A segunda tendência é visível na forma como a PL tem sido conceptualizada como recurso pedagógico capaz de sustentar o desenvolvimento de conhecimentos e competências escolares. Esta segunda tendência revela-se na forma como a PL pode estimular o desenvolvimento de projetos interdisciplinares (Clemente *et al.*, 2012), por exemplo, e em diferentes níveis de escolarização (do ensino primário até ao ensino superior). No âmbito desta segunda tendência, o recurso à PL não se limita ao seu uso didatizado, mas estende-se à sua exploração fora dos muros da escola, compreendendo-se o trabalho de exploração física dos espaços como forma de aprendizagem. Neste entendimento, o espaço da aprendizagem não é apenas o contexto em que novas aprendizagens ocorrem, mas sobretudo o recurso que permite a emergência de novas aprendizagens (Benson, 2021).

Um terreno fértil de utilização e recurso à PL nesta tendência pedagógica tem sido a educação linguística e intercultural. Neste âmbito, Cenoz e Gorter (2008) desde cedo reconheceram o potencial pedagógico da PL no ensino de línguas estrangeiras. Segundo estes autores, a PL é uma fonte de informação linguística adicional, contribuindo para o desenvolvimento da consciência linguística dos aprendentes, de capacidades de leitura e

escrita, de competências específicas na língua-alvo e de competências plurilingues. Lisek (2018) observa também que a PL como recurso aporta um contributo produtivo à aprendizagem de línguas, sobretudo ao nível do léxico. Já Rowland (2013) aponta para o papel relevante da PL no desenvolvimento de competências pragmáticas, de capacidades de literacia crítica e multimodal e de sensibilidade a aspetos conotativos da linguagem. No que se refere à promoção de uma educação intercultural, estudos empíricos têm vindo a evidenciar como a PL promove uma maior abertura à diversidade linguística e cultural, estimulando o desenvolvimento de capacidades e atitudes relacionadas com a compreensão de/participação em cenários multilingues (Cenoz & Gorter, 2015; Dagenais *et al.*, 2009).

A PL pode ser utilizada de duas formas distintas na aula de línguas (Brinkmann *et al.*, 2022). A primeira aborda a exploração desta paisagem fora da sala de aula num contexto natural onde professores e alunos vão em busca da língua ou das línguas no seu espaço social. A segunda refere-se à possibilidade de trazer a PL para dentro da sala de aula através da utilização de fotos ou vídeos, num processo de transposição multimodal (Araújo e Sá *et al.*, 2022). Neste caso, o potencial de identificação com o próprio ambiente é maior quando o material autêntico provém do ambiente imediato dos alunos. Uma terceira possibilidade resulta da combinação das duas primeiras, aliando a investigação etnográfica com a análise em sala de aula, independentemente da ordem pela qual é conduzida (Melo-Pfeifer & Silva, 2021).

Em termos de transversalidades entre as duas tendências principais do recurso às PL em educação – análise de *schoolscapes* e *educationscapes* e uso pedagógico da PL como recurso didático na aprendizagem de/sobre as línguas – destacam-se os seguintes princípios:

- a. a necessidade de valorizar a interação entre escola, comunidades e espaços educativos extraescolares (analógicos e digitais), de forma a: i) promover aprendizagens socialmente ecológicas e baseadas nas características dos contextos; e ii) reconhecer a variedade/validade de diferentes formas de saber e de acesso ao saber;
- b. o reconhecimento da diversidade linguística e cultural não só como constitutiva de cada contexto de aprendizagem, mas também como instrumento e objetivo transversal da educação escolar, visando construir, na escola, uma educação linguística ética, crítica e interventiva;
- c. a articulação inter e transdisciplinar possibilitada pelo recurso à PL, fomentando a aquisição de conhecimentos articulados, o desenvolvimento de competências transversais (*e.g.* competência intercultural e multiliteracias) e o desenvolvimento de atitudes de identificação positiva com o multilinguismo societal e o plurilinguismo individual de alunos e de professores, abrindo possibilidades interdisciplinares e de transformação das estruturas escolares através da adoção de pedagogias plurais.

De seguida, analisaremos como estas transversalidades dos estudos baseados na exploração crítica da PL em ambientes educativos se articulam com os princípios de uma educação para a cidadania global.

### 3. O tratamento didático da paisagem linguística como “*pedagogy of engagement*” numa educação para a cidadania global

A educação para a cidadania global (ECG) tem vindo a ocupar um lugar de relevo nos discursos internacionais, assumindo-se como uma resposta educativa inovadora aos tempos de rápida transformação em que vivemos, sobretudo desde a viragem do milénio. O lançamento, em 2012, do documento *Global Education First Initiative* (United Nations 2012), no qual a ECG surge como o terceiro pilar da educação do futuro (a par do ‘acesso à educação’ e da ‘qualidade da educação’), bem como a sua referência explícita na Agenda 2030, enquanto estratégia para se alcançarem os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (United Nations, 2015), elevaram a ECG a uma das prioridades educativas do século XXI.

A ECG nasceu da constatação de que vivemos num mundo globalizado e interdependente, em que os problemas e as soluções devem ser equacionados a uma escala global. Tal configura um novo entendimento de cidadania, não mais limitada a um território, mas assente num sentimento de pertença a uma humanidade comum, uma “*homeland Earth*” (Morin & Kern, 1999) onde os seres humanos são coletivamente responsáveis por ajudar a reduzir as desigualdades, superar as diferenças e os preconceitos, lutar pelos direitos humanos e pela justiça social, e cuidar da sua “casa comum” (Papa Francisco, 2015).

Embora se trate de um conceito complexo e controverso (Dill, 2018), aberto a múltiplas interpretações e operacionalizações (Pashby *et al.*, 2020), a ECG é um caminho possível para a transformação social e para a sustentabilidade, uma vez que se ancora em processos de aprendizagem permanentes, reflexivos e críticos que buscam compreender as causas estruturais dos problemas de desenvolvimento, desmontar relações de poder e hegemonia, e lutar contra as desigualdades sociais existentes com vista ao Bem Comum (Santamaría-Cárdaba & Lourenço, 2021). Neste entendimento, a ECG pode ser equacionada como contemplando quatro dimensões centrais: uma *dimensão pedagógica*, pois sensibiliza, consciencializa e promove o questionamento crítico; uma *dimensão política*, na medida em que mobiliza para a reflexão-ação e para transformação social; uma *dimensão ética*, porque se baseia em princípios e valores de justiça, equidade, solidariedade, inclusão e sustentabilidade; e uma *dimensão colaborativa*, uma vez que é precisamente através de processos colaborativos que se (re)imaginam e coconstroem comunidades mais justas, inclusivas e sustentáveis (Rede ECG 2016).

Educar para a cidadania global em contexto formal implica, portanto, desafiar os alunos a investigar e questionar o mundo à sua volta para compreenderem o seu funcionamento; a reconhecer a dignidade e os direitos fundamentais de todo o ser humano; a respeitar e valorizar a diversidade; a ter consciência do seu papel e responsabilidades na busca de alternativas; e a participar ativamente na vida cidadã a nível local e global (Oxfam, 2015a). Em suma, educar para a cidadania global significa desenvolver competências e proporcionar oportunidades relevantes que auxiliem os alunos a construir um “*internal learning system*” (Lourenço & Simões, 2021, p. 89) que

lhes permita assumir hábitos, costumes e estilos de vida coerentes com valores e princípios éticos, e tomar decisões informadas que tornem possível a construção de um mundo mais humano.

Na prática, tal requer uma abordagem educativa integrada, assente em três dimensões de aprendizagem: (1) a *dimensão cognitiva*, em que são trabalhados conhecimentos e capacidades de reflexão necessários para compreender melhor o mundo, as suas interligações e complexidades; (2) a *dimensão socioemocional*, que promove valores, atitudes e capacidades para viver de forma respeitosa e pacífica; e (3) a *dimensão comportamental*, relacionada com o desenvolvimento de capacidades para agir de forma responsável a nível local, nacional e global (UNESCO, 2015). É também fundamental adotar uma abordagem multifacetada, que utilize a interdisciplinaridade e a transversalidade de conteúdos, que recorra a intervenções curriculares e extracurriculares e que envolva diferentes agentes da comunidade escolar e da comunidade alargada. Aliás, a *whole-school approach* tem vindo a ser apontada como a abordagem preferencial numa ECG (Henck, 2018), uma vez que se traduz na integração dos seus princípios em todos os aspetos da cultura escolar, sinalizando que *todos* (professores, alunos, pessoal não docente, famílias, agentes da comunidade) têm um papel importante a desempenhar na construção de respostas adequadas aos problemas que as escolas e as comunidades enfrentam atualmente.

A ECG visa, portanto, a transformação social, incentivando os alunos, conjuntamente com outros agentes da comunidade, a gerar mudanças no âmbito local que possam também ter impacto a nível global. Essas mudanças são apenas possíveis a partir de metodologias participativas, ativas, criativas e reflexivas, assentes num diálogo democrático que desenvolva não só as capacidades de comunicação dos alunos, mas também a compreensão de diferentes questões e pontos de vista; na problematização de questões atuais que levam os alunos a examinar pressupostos, visões do mundo e relações de poder em discursos ‘oficiais’, bem como a considerar pessoas e grupos sistematicamente sub-representados ou marginalizados; na formação de valores, como a empatia, a solidariedade e o respeito; e na colaboração que se concretiza, por exemplo, através de projetos conjuntos ou serviço comunitário (Council of Europe, 2019).

Atendendo a estas características, a aula de línguas tem vindo a ser apontada como um espaço privilegiado para levar a cabo uma ECG (Lourenço & Simões, 2021). De facto, as línguas não são meros instrumentos de comunicação, mas *locus* de aprendizagem de si e do Outro, proporcionando oportunidades de interação com o mundo social (científico, tecnológico, humano...) e com outras civilizações, culturas e visões do mundo (Della Chiesa *et al.*, 2012). A educação em línguas incentiva o desenvolvimento de conhecimentos gerais sobre o mundo e conhecimentos socioculturais sobre as sociedades onde a língua alvo é falada, permitindo que os alunos interajam com o Outro e desenvolvam o respeito pelos seus valores e práticas. Nesse sentido, a educação em línguas pode contribuir para o diálogo intercultural e para a cidadania democrática (Byram & Wagner, 2018), assumindo-se como “a powerful medium for educational systems to engage in the preparation of critical and active cosmopolitan citizens” (Guilherme, 2007, p. 87).

De acordo com a Oxfam (2015b), a aula de línguas afigura-se como uma oportunidade para a ECG, uma vez que permite que os alunos explorem questões de identidade e diversidade, enquanto analisam semelhanças e diferenças entre pessoas, lugares, culturas e outras línguas; desenvolvam uma consciência da interdependência global num mundo onde as línguas evoluem e se influenciam mutuamente; debatam questões globais ao mesmo tempo que desenvolvem capacidades de comunicação, pensamento crítico e empatia; e desenvolvam um apreço por uma variedade de perspetivas, ao analisarem criticamente textos de diferentes contextos sociais e culturais.

Num artigo seminal sobre abordagens críticas no ensino e aprendizagem do inglês como língua estrangeira, Pennycook (1999) destaca como estas abordagens têm vindo a focar-se não só na identificação de situações de desigualdade, discriminação, resistência e luta, mas no que descreve como uma “pedagogy of engagement”, comprometida com a transformação dessas condições. Este tem sido, igualmente, o foco do trabalho pedagógico em torno da PL. Ao analisarem a expansão do campo, Shohamy e Pennycook (2022) alertam para o significado que a ação pedagógica centrada no desenvolvimento do ativismo dos alunos tem tomado na literatura. Como referem, quando os alunos são encorajados a explorar a PL, “they become more aware of social and linguistic injustices in the landscape and how they can engage in changing these landscapes” (*idem*, pp. 33–34).

Vários estudos têm vindo a abordar o potencial pedagógico da PL no desenvolvimento de uma participação ativa e comprometida, focada na mudança. A maioria coloca a PL num quadro mais amplo de globalização, diversidade e justiça social, em que a tónica são as desigualdades no espaço público (Gorter & Cenoz, 2020) ou as hierarquias expressas na representação desigual das comunidades num determinado contexto social (Gorter, 2013). O objetivo é muitas vezes mudar a visão dos alunos (e dos professores) sobre as línguas e sobre as representações de uma determinada comunidade e fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico em relação às hierarquias existentes. No contexto da formação de professores, por exemplo, Hancock (2012) conclui que o próprio ato de investigar a PL pode afetar a forma como os futuros professores consideram o contexto escolar no qual irão lecionar, bem como o seu papel como agentes na construção de práticas mais inclusivas, respeitadoras e promotoras dos repertórios (plurilingues) dos seus alunos.

Outros estudos colocam a tónica na agência dos participantes e na sua capacidade para reconstruir a PL. Num estudo empírico com crianças do 1.º ciclo do ensino básico, Clemente (2017) verificou que a PL pode funcionar como um recurso para consciencializar os alunos do seu papel na reconstrução (i.e., reescrita) de cidades mais inclusivas e sustentáveis. Através de uma proposta de atividade intitulada “Também escrevo na minha cidade”, Clemente propôs aos alunos identificarem problemas existentes na escola ou num outro local da cidade; investigarem sobre esse problema ou preocupação, apurando as suas causas e descrevendo o contexto em que acontece; e proporem soluções para a mudança utilizando a PL. As propostas dos alunos passaram, por exemplo, por dar visibilidade às línguas dos colegas oriundos de minorias linguísticas através da atividade “língua do mês”, uma iniciativa que se apresentou como um primeiro



passo para legitimar as línguas minoritárias no seio escolar e promover o entendimento e o respeito mútuo entre os professores, os alunos e as suas famílias.

Estes estudos sugerem que a PL pode, de facto, ser relacionada com e concorrer para uma ECG, funcionando como uma ferramenta que pode transformar os alunos em indivíduos comprometidos com as suas comunidades. Neste enquadramento, o estudo que apresentamos de seguida procurou explorar o potencial pedagógico da PL na promoção de uma cidadania global crítica e comprometida, através da análise de módulos de ensino e aprendizagem e do *feedback* de professores e alunos, resultante da implementação desses módulos em contexto de sala de aula.

## 4. Contexto e metodologia do estudo

### 4.1. O projeto LoCALL

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito do projecto europeu “LoCALL - Local Linguistic Landscapes for global language education in the school context”,<sup>1</sup> desenvolvido entre 2019 e 2022 com universidades de cinco países: Alemanha, Espanha, França, Holanda e Portugal. O projeto pretendia criar ferramentas educativas e formativas multimodais baseadas na ou visando a exploração pedagógica da PL para a educação em línguas e a formação de professores.

Para atingir este objetivo global, as universidades participantes estabeleceram parcerias com escolas (primárias e/ou secundárias), com as quais trabalharam no desenvolvimento, experimentação e avaliação de três tipos de recursos pedagógicos: i) módulos de exploração das PL (dentro e/ou fora da sala de aula); ii) biblioteca de tutoriais e de podcasts apresentando o potencial daquela exploração, pelas vozes de professores, alunos e/ou professores em formação; e iii) uma aplicação que permite o trabalho, *in situ* ou deslocalizado, com a PL, seguindo princípios de gamificação. O estudo aqui apresentado centra-se, sobretudo, na exploração do recurso ‘módulos’.

### 4.2. Corpus de análise

O corpus de análise consistiu nos módulos de exploração da PL acessíveis ao público na página web do projeto (<https://locallproject.eu/resources/>). Aquando da escrita desta contribuição estavam disponíveis 43 módulos em sete línguas: alemão, espanhol, francês, frísio, holandês, inglês e português. Destes módulos 19 são originais, enquanto os restantes são traduções ou adaptações dos originais, que procuram atender a especificidades contextuais e/ou linguísticas. Cada módulo segue um modelo comum do qual fazem parte elementos como: a faixa etária dos alunos a que se destinam, o nível de escolaridade, a duração das atividades e as disciplinas nas quais podem ser implementados. Segue-se um resumo das atividades, a apresentação dos objetivos do módulo, a descrição de possibilidades de implementação prática, das competências

---

<sup>1</sup> Trata-se de um projeto internacional Erasmus+ desenvolvido entre 2019 e 2022, com cinco universidades: a Universidade de Aveiro (Portugal), a Universidade Autónoma de Barcelona (Espanha), a Universidade de Groningen (Holanda), a Universidade de Hamburgo (Alemanha, instituição coordenadora), e a Universidade de Estrasburgo (França). Mais informações em <https://locallproject.eu/>.

prévias desejadas e a adquirir, assim como uma explicitação dos recursos a utilizar. No caso de terem sido experimentados em sala de aula, os módulos incluem ainda o feedback de alunos e de professores em relação às tarefas propostas.

Para além dos módulos, recolheram-se ainda outros dados que resultaram da sua exploração em sala de aula. Neste caso, recorreu-se a vários instrumentos de recolha de dados (entrevistas individuais a professores, protocolos de observação de aulas, questionários aos alunos, ...), tendo sido igualmente coletadas informações variadas (por exemplo, através da recolha de trabalhos dos alunos). No caso da exploração da PL fora da sala de aula, foram ainda realizadas fotorreportagens pelos professores, investigadores e/ou outros colaboradores.

#### 4.2. Categorias de análise

Atendendo aos objetivos definidos para este trabalho e às questões de investigação que apresentamos na introdução deste artigo, realizamos um estudo de tipo qualitativo, suportado por análise de conteúdo (Bardin, 2016) de módulos de ensino e aprendizagem sobre/atraves da PL desenvolvidos no âmbito do projeto LoCALL, bem como de *feedback* de professores e alunos relativamente às atividades desenvolvidas. A opção por este procedimento metodológico justifica-se pelo facto de a análise de conteúdo de tipo qualitativo permitir uma análise sistemática e objetiva de dados textuais, bem como a realização de inferências sobre o conteúdo de uma determinada mensagem de forma a compreender um determinado fenómeno na sua complexidade e singularidade. Nesse sentido, a análise de conteúdo diferencia-se de outros procedimentos, como a análise documental, que visa, unicamente, representar (e condensar) o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referenciação (*ibidem*).

A análise foi feita a partir de categorias de análise não definidas à partida, mas que resultaram da leitura dos dados com base numa abordagem indutiva e heurística, propícia à tentativa exploratória e à descoberta. A análise iniciou-se com a leitura flutuante dos dados, de forma a compreender a estrutura e a organização dos documentos e ter uma noção do “todo”. Seguiu-se a definição interativa das categorias de análise (*cf.* Tabela 1) e a categorização dos dados para correspondência ou exemplificação das categorias identificadas. Finalmente, procedeu-se à interpretação dos resultados no sentido de desvelar significados latentes ou escondidos que nos permitissem compreender de que forma a exploração da PL pode concorrer para a educação de cidadãos globais comprometidos com a justiça linguística. Ambas as autoras deste artigo estiveram envolvidas no processo de análise dos dados, tendo sido realizadas várias instâncias de *peer debriefing* para validar as categorias de análise e a codificação dos dados.

Como podemos observar na Tabela 1, três categorias emergiram da leitura dos dados, configurando o que entendemos ser um percurso, não necessariamente linear, no trabalho didático com a PL rumo a uma ECG crítica. A primeira categoria diz respeito à *consciência da diversidade linguística* e integra instâncias (ou “momentos significativos”) em que os alunos (e também os professores) revelaram ter desenvolvido uma maior consciência da diversidade de línguas que coabitam no seu meio envolvente

(escola, rua, casa), bem como dos seus repertórios linguístico-comunicativos. A segunda categoria refere-se à *consciência linguística crítica*, ou seja, a uma capacidade para ver para além das línguas, refletindo sobre questões de poder e de hegemonia que podem configurar situações de desigualdade e (in)justiça linguística e social, nomeadamente em relação às línguas minoritárias e aos seus falantes. A terceira categoria, *ativismo linguístico*, refere-se ao desenvolvimento de capacidades e valores que se traduzem num maior compromisso dos alunos e dos professores com a construção de comunidades mais inclusivas e justas do ponto de vista linguístico e social.

Tabela 1. Categorias de análise

Categoria	Definição	Exemplo ilustrativo
Consciência da diversidade linguística	Consciência da presença das línguas, das suas semelhanças e diferenças e do seu valor. Consciência de repertórios linguístico-comunicativos plurilingues.	“(…) alguns alunos mencionaram que gostaram muito da atividade, porque descobriram algo que nunca tinham considerado e ficaram impressionados com a quantidade de línguas que vivem nas suas casas.” [professora que dinamizou o módulo “Paisaje lingüístico en casa”]
Consciência linguística crítica	Capacidade para refletir acerca de (in)justiças sociais e linguísticas na PL, bem como sobre questões de poder associadas à presença e gestão das línguas.	“(…) consideramos que o frísio deveria ser mais utilizado na cidade. (...) é importante mostrar que estamos orgulhosos da nossa língua e que queremos que ela sobreviva.” [alunos que participaram nas atividades do módulo “Taal detective”]
Ativismo linguístico	Compromisso com a construção de comunidades mais inclusivas e justas do ponto de vista linguístico e social.	“Foi uma atividade muito interessante, os alunos partilharam ideias, chegaram a conclusões e perceberam que a cidade de Aveiro não está preparada para receber imigrantes. (...) Quando se depararam com as dificuldades, sugeriram que deveriam mudar a cidade e foi o que fizeram com esta atividade.” [professora que dinamizou o módulo “O que mudarias na tua cidade”]

## 5. Resultados

Nesta secção apresentam-se os resultados da análise de conteúdo de acordo com as três categorias que emergiram dos dados. Quando relevante, suportam-se as afirmações por um conjunto de exemplos de atividades e de citações de alunos ou professores sobre o

trabalho realizado. Estas foram traduzidas para português por questões de clareza e economia de espaço.

### 5.1. Consciência da diversidade linguística

O desenvolvimento de uma maior consciência da diversidade linguística é um objetivo que perpassa a maioria dos módulos propostos pelas equipas do projeto LoCALL. De uma forma geral, a tomada de consciência da diversidade linguística está em estreita relação com uma utilização da PL baseada na identificação e contagem das línguas, pelo menos numa primeira fase do trabalho didático. A partir de fotografias trazidas pelos professores ou que os próprios alunos tiram da PL do seu bairro ou da sua cidade, estes são convidados a fazer uma análise quase científica, identificando e quantificando as línguas que encontram, classificando diferentes tipos de sinais (monolíngues, bilingues, multilingues), ou ordenando as línguas (das mais às menos representativas). Essas atividades são, geralmente, seguidas de outras que apelam ao conhecimento prévio dos alunos ou a capacidades de transferência (por exemplo, na deteção de semelhanças e diferenças entre línguas de acordo com a sua origem), ou, então, que desencadeiam um diálogo reflexivo em que se discutem as funções dos textos e as intenções comunicativas que estes encerram.

Este processo de descoberta e análise das línguas não se limita, contudo, ao suporte fotográfico, nem ao espaço exterior. Por exemplo, no módulo “Paisaje lingüístico en casa”, a professora lança um desafio aos alunos - descobrir as línguas que vivem nas suas casas. Para este desafio os alunos recolhem determinados artefactos (embalagens de alimentos ou produtos de higiene, livros, CDs, ímanes, cartazes...) que depois apresentam criativamente em forma de colagem ou vídeo. Partilhando as reações dos alunos ao realizarem esta atividade, a professora refere:

(...) alguns alunos mencionaram que gostaram muito da atividade (...) porque descobriram algo que nunca tinham considerado e ficaram impressionados com a quantidade de línguas que vivem nas suas casas.

(professora que dinamizou o módulo “Paisaje lingüístico en casa”; tradução do original espanhol pelas autoras)

As atividades realizadas no âmbito da recolha e análise da PL da sua cidade ou da sua casa parecem desenvolver nos alunos uma sensibilidade particular às línguas, permitindo-lhes ativar uma espécie de ‘detetor linguístico’ que não os vai deixar olhar para o mundo que os rodeia da mesma forma. Como refere uma das alunas que participou no módulo “Explorar a paisagem linguística em aula de inglês no 1.º CEB”: “A minha maior descoberta foi que eu posso *ver* as várias línguas do mundo!”. O verbo *ver* é aqui entendido como indo para além da mera observação, significando um (re)conhecimento daquilo que, até então, lhe passava despercebido. Abrem-se, assim, novas possibilidades e predisposições para aprendizagens e deslumbramentos futuros com as “várias línguas do mundo”.

A capacidade para (re)conhecer as línguas é visível também a um nível mais micro, que se relaciona com a descoberta dos repertórios linguístico comunicativos dos alunos.

No âmbito das atividades do módulo “Histoire migratoire familiale” (“História migratória familiar”), os alunos entrevistam os seus pais ou avós, questionando-os sobre as línguas que fazem parte da sua história familiar. Os resultados são apresentados sob a forma de colagens, que incluem textos e ilustrações que desvelam e (re)criam a PL familiar, e que são, posteriormente, discutidos em grande grupo na sala de aula. Para além de incentivarem o intercâmbio geracional, os relatos dos alunos mostram como estas atividades os levaram a tomar consciência dos seus repertórios plurilingues e da natureza múltipla das suas identidades, bem como a desenvolver atitudes de respeito e valorização da diversidade linguística e cultural que caracteriza as sociedades (e as salas de aula) hodiernas. Da parte dos professores, o módulo permitiu-lhes “conhecer as histórias de vida dos seus alunos”, passando a encarar as suas línguas como recursos para a aprendizagem e não como obstáculos.

Descobrir as línguas implica, frequentemente, descobrir aspetos das culturas dos países onde estas são faladas. No módulo “As línguas de toda a parte”, em que as atividades decorrem à volta do livro *A Orquestra* de Chloé Perarnau, os alunos recebem um postal retirado do livro, correspondente a uma cidade. Através do que está escrito no postal e das ilustrações da PL da cidade, os alunos preenchem uma ficha com alguma informação (nome da cidade, país, continente, línguas, atrações a visitar, características dos habitantes). A tarefa é realizada em pequenos grupos, exigindo, da parte dos alunos, criatividade, bem como capacidades para relacionar conhecimentos, apresentar e fundamentar o seu ponto de vista. Algumas das interações dos alunos durante a realização da tarefa transcrevem-se abaixo:

Aluna 1: No Japão fala-se japonês. Eu dantes pensava que japonês e chinês era igual, mas já sei que são duas línguas diferentes.

Aluno 2: Isso é porque essas duas línguas são com alfabetos diferentes.

Aluno 3: As letras japonesas são diferentes. Estão aí nesses sinais nos prédios.

Aluno 2: Não são letras! São caracteres.

Sintetizando as vantagens do trabalho em torno da PL, no que se refere ao desenvolvimento da consciência da diversidade linguística, recuperamos as palavras de uma das professoras participantes no projeto LoCALL:

Considero que a exploração da paisagem linguística se demonstrou uma mais-valia na sensibilização dos alunos para a diversidade linguística e cultural, na medida em que partindo da comunidade local podemos conhecer e explorar novas línguas e novas culturas, enriquecendo os conhecimentos dos alunos (...) bem como as suas atitudes perante outras línguas e culturas na comunidade.

(professora portuguesa que dinamizou o módulo “Explorar a paisagem linguística em aula de inglês no 1.º CEB”)

## 5.2. Consciência linguística crítica

A capacidade de refletir acerca de (in)justiças linguísticas (que são também injustiças sociais), hierarquias de línguas e questões de poder associadas à presença e gestão de línguas está relacionada com o que Fairclough (1992) denomina “critical language awareness”. Este autor situa a consciência linguística crítica ao nível da compreensão da

dimensão social da linguagem, em particular, dos “aspects of the relationship between language and power” (*idem*, p. 1), pelo facto de as línguas afetarem as relações sociais.

As questões relacionadas com o desenvolvimento da consciência linguística crítica, sobretudo em contexto escolar, tornam-se mais prementes em contextos em que línguas minorizadas e/ou minoritárias coabitam com línguas maioritárias e em que relações de poder se instalam. Foi precisamente neste contexto que se desenvolveu o módulo “Taal detective” (“detetive de línguas”), que foi implementado na região da Frísia (norte da Holanda), onde o frísio, língua regional minoritária, coexiste com o holandês/neerlandês. Depois da realização das atividades propostas, em que os alunos exploraram, *in situ*, a presença das diferentes línguas na sua cidade, em geral, e do frísio, em particular, os alunos parecem relativizar as atitudes negativas que tinham em relação à língua minoritária (Makarova *et al.*, 2021). No final das atividades, os alunos demonstram, como é visível nos dois excertos seguintes, alguma frustração acerca da falta de visibilidade da língua minoritária no espaço geográfico que é, por assim dizer, o seu viveiro natural:

Gostamos de ser detetives linguísticos pela primeira vez! Ficámos desapontados com a quantidade de sinalização em frísio, uma vez que estamos na Frísia! Especialmente as placas de *Leeuwarden*. Por que não usar *Ljouwert*? Também deveria haver mais sinais em inglês, que podem trazer mais visitantes ;)

(excerto do trabalho do grupo 1 dos alunos que participaram nas atividades do módulo “Taal detective”; tradução do original em frísio por J. Duarte)

Globalmente, consideramos que o frísio deveria ser mais utilizado na cidade, porque *Ljouwert* é, afinal de contas, a capital da Frísia e acolhe muitos turistas por causa disso. Por conseguinte, é importante mostrar que estamos orgulhosos da nossa língua e que queremos que ela sobreviva.

(excerto do trabalho do grupo 2 dos alunos que participaram nas atividades do módulo “Taal detective”; tradução do original em frísio por J. Duarte)

Aliada à compreensão da necessidade de abrir espaços ecológicos a dois tipos de línguas com estatutos sociolinguísticos aparentemente opostos e irreconciliáveis (a língua minoritária e a *lingua franca*), está a compreensão de que as línguas podem ser entendidas como bens imateriais que atraem bens materiais. É neste sentido que se poderão entender os dois excertos, já que neles ambas as línguas, a minoritária e a global, são colocadas em posição de destaque pelo seu potencial “mercantilista”: a língua minoritária pela forma como promove a região, mostrando a sua singularidade, e a *lingua franca* de comunicação pelo modo como inclui a região nos circuitos turísticos globais. Estes dois excertos ilustram como os alunos se movem na tensão que caracteriza a pós-modernidade linguística: ao mesmo tempo que tentam solidificar uma língua no seu território (o frísio deveria estar mais presente na Frísia), promovem, paradoxalmente, a globalização ou transterritorialização de outras. E com a mesma ideologia linguística por base: a língua como *commodification*.

Também o pessoal docente se mostra mais consciente da necessidade de promover a presença do frísio para além dos meios rurais, o que promove, ainda que involuntariamente, o estereótipo de que línguas minoritárias são sobretudo conotadas com meios rurais:

Gostava que houvesse mais frísio. Quando se vai a aldeias, em algumas aldeias vê-se muito. Faço até parte de um grupo de facebook, Frysk op'e Dyk, que pertence ao Afûk,<sup>2</sup> e que tem imagens de sinais e outras coisas em frísio e holandês. E eu penso que deveria haver mais. Sinais de informação, em instituições e coisas do género, poderia muito bem haver alguns sinais em frísio.

(Professor que implementou o módulo “Taal detective”; tradução do original em frísio por J. Duarte)

Também em Hamburgo, na Alemanha, apesar de o alemão ser a língua maioritária, ainda é ocasionalmente visível (e audível) a presença de uma língua com estatuto minoritário: o Plattdeutsch (ou “baixo alemão”, designação que tem uma certa conotação depreciativa por comparação com a norma). No âmbito da implementação do módulo “Sprachendschungel” (que poderíamos traduzir por “selva de línguas”), numa turma do ensino secundário, foi observado o seguinte momento significativo de interação em sala de aula:

Aluno 1: No campo, algumas línguas antigas, como o *Plattdeutsch* são faladas.

Professor: Porquê no campo?

Aluno 1: Porque no campo os agricultores sempre falaram *Plattdeutsch*.

Aluno 3: O *Plattdeutsch* só é falado no norte e lá não há muitas cidades grandes.

Aluno 10: Quando se mudaram para Hamburgo já não podiam trabalhar mais na agricultura.

Aluno 8: No campo não são tão modernos como na cidade.

(interação de alunos em Hamburgo no âmbito das atividades do módulo “Sprachendschungel”; tradução do original alemão pelas autoras)

Apesar da emergência de alguns estereótipos relacionados com ‘modernidade’ ou ‘atraso’ associado ao uso da língua minoritária (também presente nos dados recolhidos na Holanda, como vimos), os alunos formulam hipóteses de base sociolinguística acerca do porquê dos diferentes usos das línguas e da manutenção ou perda de línguas minoritárias. No excerto acima, os alunos formulam o que poderíamos resumir em torno de três hipóteses: o isolamento geográfico (norte da Alemanha) e a distância de grandes centros populacionais promovem a manutenção das línguas minoritárias (o Plattdeutsch); os movimentos migratórios internos dos falantes levam à assimilação do Plattdeutsch pela língua maioritária; e algumas atividades económicas estão relacionadas com o uso de determinadas línguas, deste modo, o desaparecimento dessas atividades conduz ao conseqüente desaparecimento das línguas que as sustentam. Estas hipóteses ilustram como os alunos passaram a interpretar os factos linguísticos para além de uma mera descrição da presença de línguas, descrevendo e compreendo as mudanças linguísticas à luz de transformações demográficas e económicas e da própria localização geográfica das comunidades de falantes, ou seja, de uma forma mais holística e orgânica.

É também à luz do desenvolvimento da consciência crítica que se podem interpretar as palavras da professora da mesma turma, quando reflete acerca do que pensa serem as aprendizagens dos seus alunos:

---

<sup>2</sup> O Afûk, fundado em 1928, é uma organização holandesa que promove a língua e a cultura frísias (<https://afuk.frl/en/>).

Penso que aprenderam que... mesmo que uma cidade ou uma região seja atribuída a um determinado país e, portanto, também a uma determinada língua, isso não significa que... essa língua seja a única... relevante. (Professora que implementou o módulo “Sprachendschungel”; tradução do original alemão por J. Duarte)

Deste excerto podemos constatar que a professora toma como relevante a dissociação entre línguas oficiais e maioritárias de uma região ou país e as línguas aí efetivamente presentes. Do mesmo modo, o uso dos adjetivos *única* e *relevante* demonstra a possibilidade da PL na desconstrução de duas ideologias linguísticas: a do monolingüismo societal associado a um território e a de que a língua maioritária é sempre a mais importante em todos os contextos, o que remete para a consciência de concorrência entre línguas.

De um modo geral, poderíamos concluir que o desenvolvimento da consciência linguística crítica não é uma via de sentido único: as discussões que emergem, como vimos nesta secção, colocam os sujeitos (alunos e professores) nas areias movediças do recurso a estereótipos e representações para verbalizarem os seus pontos de vista, do questionamento de relações binárias (línguas minoritária e maioritárias) e nas tensões inerentes à problematização de ideologias linguísticas, em que os fins podem parecer justificar o recurso a meios aparentemente irreconciliáveis (territorialização e desterritorialização de línguas com fins económicos). O trabalho com PL põe, portanto, a descoberto, a *messiness* das ideologias e dos factos linguísticos.

### 5.3. Ativismo linguístico

Um argumento comum, ainda que não comprovado empiricamente, é o de que a tomada de consciência crítica é um primeiro passo no processo de mudança. Este princípio parece estar na base das atividades propostas no módulo “O que mudarias na tua cidade?”. Depois de recolherem imagens e fotografias da PL da sua cidade e pesquisarem dados sobre os residentes estrangeiros na região, os alunos deparam-se com discrepâncias entre as línguas do espaço urbano e as línguas faladas pelos seus residentes. Perante esta constatação, é proposto aos alunos que entrevistem grupos de imigrantes e (re)criem elementos na PL da sua cidade, de forma a torná-la mais inclusiva.

As propostas dos alunos de uma escola do 1.º ciclo do ensino básico de Aveiro passam, em larga medida, pela inclusão das línguas dos principais grupos de migrantes (i.e., o espanhol, o russo e o mandarim) e do inglês (*lingua franca* do turismo) nas placas de sinalização dos espaços educativos, administrativos ou de lazer, bem como nos menus dos restaurantes, ou nos jornais e revistas que se disponibilizam nas bancas dos quiosques. Porém, a atividade revela-se também como uma oportunidade para os alunos reconfigurarem os espaços urbanos, dando lugar a mais zonas verdes, a moliceiros mais coloridos e a meios de locomoção mais sustentáveis (Figura 1).



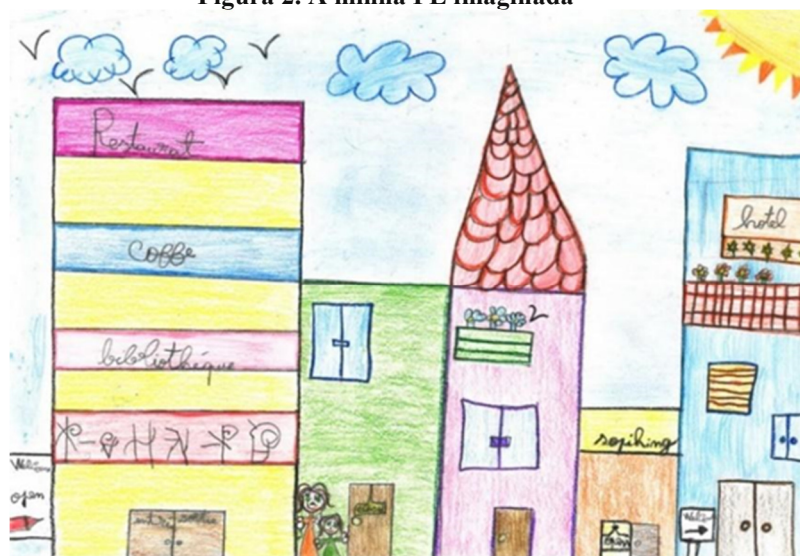
Figura 1. Uma PL mais inclusiva para a cidade de Aveiro



Fonte: módulo “O que mudarias na tua cidade”.

Numa mesma linha, no módulo “Explorar a paisagem linguística em aula de inglês no 1.º CEB”, os alunos são convidados a refletir sobre os seus próprios repertórios linguísticos e a compará-los com as línguas que encontram representadas na escola e na cidade. Os alunos compreendem que muitas (se não a maioria) dessas línguas estão ausentes da paisagem urbana. Assim, é-lhes pedido que desenhem a sua PL imaginada. Os desenhos, incluídos como resultado da intervenção na proposta do módulo (*cf.* exemplo na Figura 2), mostram uma grande variedade de línguas (reais e inventadas), diferentes sistemas de escrita, assim como pessoas de diferentes origens, sorrindo e vivendo em harmonia com os outros e com a natureza.

Figura 2. A minha PL imaginada



Fonte: módulo “Explorar a paisagem linguística em aula de inglês no 1.º CEB”.

Estas propostas permitem aos alunos olhar a cidade de um modo diferente, compreendendo de que se compõem e como se compõem os seus espaços e lugares, quem são os seus habitantes, que línguas falam, como vivem, o que trazem à cidade e o que a cidade lhes proporciona, e qual a relação de tudo isto com o mundo. Neste sentido, o trabalho pedagógico com a PL pode funcionar como uma alavanca para a participação cidadã, dando voz aos alunos para que possam tornar-se agentes no planeamento linguístico (e não só) de cidades nas quais eles e todos os que nelas habitam se sintam bem e plenamente acolhidos.

A chamada à participação dos alunos passa também pelo seu envolvimento como coinvestigadores e coetnógrafos na construção de recursos e dispositivos que permitem a recolha e a divulgação da PL da sua cidade. No módulo “Mapas sensoriais”, os alunos, em família, recolhem as paisagens visuais e sonoras do seu bairro, através de registos fotográficos e entrevistas a vizinhos, turistas e transeuntes. A partir desses registos, crianças, famílias e professores coconstroem um mapa do bairro utilizando a aplicação Google My Maps (ou outra similar). Esse dispositivo multimédia pode ser disponibilizado na biblioteca da escola ou no museu da cidade, tornando-se acessível a toda a comunidade. Como notam os investigadores que desenvolveram este módulo (Carinhas *et al.*, 2020), esta atividade, situada na interação escola-família-comunidade, permite não só que os alunos tomem consciência da diversidade linguística no seu entorno e das suas identidades plurais, mas também que se envolvam na reconfiguração do espaço envolvente, construindo uma paisagem plurilingue e plurisemiótica em linha com os repertórios plurilingues e pluriculturais dos falantes.

## 6. Discussão e considerações finais

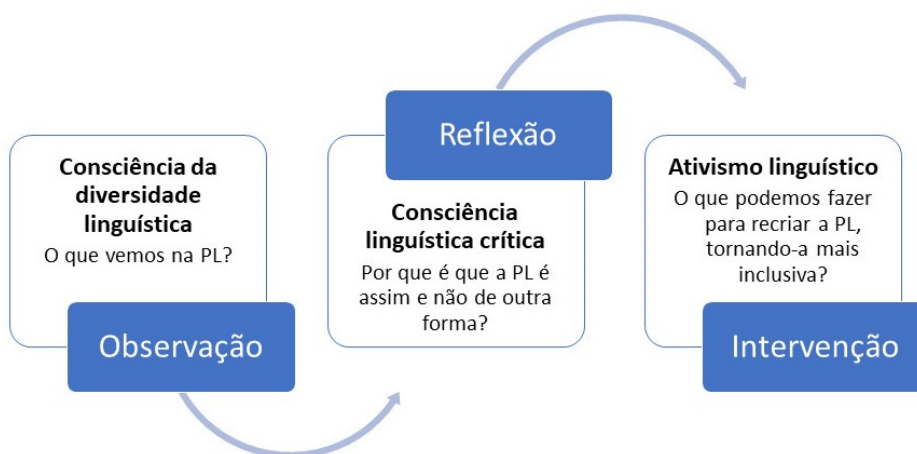
O estudo reportado neste artigo, situado no âmbito da investigação sobre PL e seu potencial pedagógico, procurou compreender de que forma é que a PL pode ser utilizada como ferramenta numa educação para o plurilinguismo e para a cidadania global. Atendendo à escassez de estudos que evidenciem de forma clara o potencial da PL na promoção de uma cidadania global crítica e comprometida, realizamos um estudo de cariz qualitativo centrado na análise de 19 módulos de ensino/aprendizagem sobre PL implementados em escolas de cinco países europeus. Os dados recolhidos consistiram não só nas planificações dos módulos, mas também em gravações de interações em sala de aula, entrevistas a professores, questionários e trabalhos de alunos, que foram recolhidos durante ou após a implementação dos módulos.

Os resultados da análise de conteúdo sugerem que, ao encorajar a consciência e a análise crítica da diversidade linguística em contexto, a PL pode fomentar, junto de alunos e professores, um maior compromisso com a construção de escolas e cidades mais inclusivas e sustentáveis, nas quais a equidade linguística assume um papel central. Em particular, o trabalho pedagógico em torno da PL permite aos professores e aos alunos pensar nas línguas como estando ligadas a questões de justiça social e desenvolvimento humano sustentável, colocando a descoberto as tensões que caracterizam a gestão da diversidade linguística. Neste processo, a PL auxilia os alunos e os professores a (re)considerarem o seu papel num mundo globalizado e multilingue e a empenharem-se

mais ativamente na transformação das suas próprias comunidades em prol do bem comum.

Estes resultados, que estão em linha com os estudos mais recente sobre PL (cf. Shohamy & Pennycook, 2022), aportam contributos relevantes para a investigação, confirmando uma tendência da literatura, bem como para a prática educativa. De facto, as três categorias que emergiram dos dados sugerem que o trabalho didático com a PL, quando se perseguem os objetivos de uma ECG, pode ser realizado de forma progressiva, de acordo com três etapas (Figura 3).

**Figura 3. Etapas de um trabalho didático com a PL no âmbito de uma ECG**



Uma primeira etapa, que poderíamos caracterizar como sendo de teor mais descritivo, centra-se na observação da PL e na tomada de consciência da presença de diferentes línguas e culturas a um nível macro (na PL da cidade, da escola ou da casa) e a um nível micro (dos repertórios plurilingues dos falantes). Nesta etapa, as atividades podem incluir a recolha da PL visual, mas também multimodal e multissensorial, através de fotografias, biografias linguísticas ou entrevistas.

Uma segunda etapa, mais interpretativa, visa promover a análise crítica da PL através de atividades centradas na reflexão sobre a presença/ausência de certas línguas nos espaços em que os alunos e os professores circulam e que se relacionam com questões de marginalização de minorias e línguas dentro de um conjunto mais amplo de relações políticas e económicas. Esse trabalho reflexivo pode ser realizado confrontando os alunos com situações de desigualdade linguística, por exemplo, através da comparação entre as línguas presentes na PL da cidade e gráficos que mostram os principais grupos de residentes.

Uma terceira etapa, de pendor mais interventivo, centra-se na transformação das condições de desigualdade identificadas pelos alunos na PL. Aqui podem surgir atividades mais criativas que colocam os alunos no papel de agentes de política linguística que se envolvem na (re)construção da PL. São exemplo desse tipo de atividades a criação de desenhos ou cartazes da PL numa cidade (re)imaginada pelos alunos, a realização de iniciativas como a “língua do mês” em contexto escolar, ou a criação de autocolantes

multilingues sobre causas que interessam aos alunos (*cf.* módulo “Les autocollants dans notre environnement”).

Em síntese, no seu conjunto, os dados analisados permitem reconhecer que o recurso à PL pode promover uma educação plurilingue e para a cidadania global, quando se consideram os seguintes princípios: i) utilização de metodologias ativas, reflexivas e colaborativas direcionadas para a participação dos alunos; ii) promoção da igualdade na educação, através da desconstrução dos processos sociolinguísticos que estão na base de desigualdades sociais; e iii) desenvolvimento de ações promotoras de um compromisso social de professores e alunos com os seus contextos.

Pese embora os resultados alcançados por este estudo, consideramos que, para uma apresentação e interpretação mais compreensiva dos dados, poderia ser importante descrever e analisar os contextos em que os módulos foram implementados, bem como recolher dados da implementação de diferentes módulos em diferentes contextos, analisando-os de forma comparativa. Deste modo, seria possível compreender não só as potencialidades, mas também os desafios da implementação deste tipo de atividades. Como linhas de investigação futura sugerimos, em termos de conceção empírica, a integração dos estudantes na conceção das atividades, como coconstrutores das suas ferramentas de aprendizagem; em termos de conceção teórica, a inclusão de línguas multimodais de forma mais sistemática; e, em termos de avaliação do impacto, a realização de estudos comparativos com dados obtidos em diferentes contextos.

Terminamos este artigo com uma nota sobre o momento presente. Assistimos hoje ao desenrolar de um conflito armado na Europa, um acontecimento inimaginável decorridos que estão mais de 70 anos após a assinatura da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Neste contexto, o recurso a abordagens educativas transformadoras, como a ECG, parece ser fundamental para educar crianças e jovens comprometidos com a construção de um mundo mais pacífico e humano. Como destaca o preâmbulo da Constituição da Unesco: “Uma vez que as guerras começam nas mentes dos homens, é nas mentes dos homens que devem ser erguidos os baluartes da paz” (UNESCO 1945, nossa tradução).

**Financiamento:** Esta investigação foi financiada pelo programa Erasmus+ da Comissão Europeia, no âmbito do projeto “LoCALL - Local Linguistic Landscapes for global language education in the school context” (referência 2019-1-DE03-KA201-060024).

## Referências

- 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. *Les Cahiers de l'Acedle*, 6, 3–36. <https://doi.org/10.4000/rdlc.1997>
- Androutsoupoulous, J., & Kuhlee, F. (2021). Die Sprachlandschaft des schulischen Raums. Ein diskursfunktionaler Ansatz für linguistische Schoolscape-Forschung am Beispiel eines Hamburger Gymnasiums. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 75(1), 195–243. <https://doi.org/10.1515/zfal-2021-2065>

- Araújo e Sá, M. H., Carinhas, R., & Melo-Pfeifer, S. (2022). De la rue aux pupitres: l'éducation au plurilinguisme à travers les paysages linguistiques vue par les enseignants de langues. *Les Cahiers de l'Acedle*, 20(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.11637>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bell, A. (2014). *The guidebook to sociolinguistics*. Wiley Blackwell.
- Benson, P. (2021). *Language learning environments. Spatial perspectives on SLA*. Multilingual Matters.
- Brinkmann, L. M., Duarte, J., & Melo-Pfeifer, S. (2022). Promoting plurilingualism through linguistic landscapes: A multi-method and multisite study in Germany and the Netherlands. *TESL Canada Journal*, 38(2), 88–112. <https://doi.org/10.18806/tesl.v38i2.1358%20>
- Byram, M., & Wagner, M. (2018). Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*, 51(1), 140–151. <https://doi.org/10.1111/flan.12319>
- Carinhas, R., Araújo e Sá, M. H., & Moore, D. (2020). Mi calle favorita: a reconstrução multimodal da paisagem da Ciudad Vieja de Montevideo num projeto plurilingue entre a escola, os museus e as famílias. *Domínios de Lingu@gem*, 14(4), 1059–1086. <https://doi.org/10.14393/DL44-v14n4a2020-2>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2008). The linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46(3), 267–287. <https://doi.org/10.1515/IRAL.2008.012>
- Clemente, M. (2017). *Paisagem linguística urbana: o caso de Aveiro e sua relevância educativa* [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. RIA Repositório Institucional. <http://hdl.handle.net/10773/22801>
- Clemente, M., Andrade, A. I., & Martins, F. (2012). Learning to read the world, learning to look at the linguistic landscape: A study in the first years of formal education. In Ch. Hélot, M. Barni, R. Janssens & C. Bagna (Eds.), *Linguistic landscapes, multilingualism and social change* (pp. 267–285). Peter Lang.
- Council of Europe (2019). *Global education guidelines: concepts and methodologies on global education for educators and policy makers*. North-South Centre of the Council of Europe.
- Dagenais, D., Moore, D., Sabatier, C., Lamarre, P., & Armand, F. (2009). Linguistic landscape and language awareness. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), *Linguistic landscape: expanding the scenery* (pp. 253–269). Routledge.
- Della Chiesa, B., Scott, J., & Hinton, C. (Eds.). (2012). *Languages in a global world – learning for better cultural understanding*. OECD.
- Dill, J. (2018). Global citizenship education: a critical introduction to key concepts and debates. *British Journal of Educational Studies*, 66(4), 559–560. <https://doi.org/10.1080/00071005.2018.1529954>
- Fairclough, N. (Ed.). (1992). *Critical language awareness*. Longman.
- Gorter, D. (2013). Linguistic landscapes in a multilingual world. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 190–212. <https://doi.org/10.1017/S0267190513000020>
- Gorter, D. (2018). Linguistic landscapes and trends in the study of schools. *Linguistics and Education*, 44, 80–85. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.10.001>
- Gorter, D., & Cenoz, J. (2015). The linguistic landscapes inside multilingual schools. In B. Spolsky, M. Tannenbaum & O. Inbar (Eds.), *Challenges for language education and policy: Making space for people* (pp. 151–169). Routledge.
- Gorter, D. & Cenoz, J. (2020). Theoretical development of linguistic landscape studies. *Linguistic Landscape*, 6(1), 16–22. <https://doi.org/10.1075/ll.00020.gor>
- Guilherme, M. (2007). English as a global language and education for cosmopolitan citizenship. *Language and Intercultural Communication*, 7(1), 72–90. <https://doi.org/10.2167/laic184.0>
- Hancock, A (2012). Capturing the linguistic landscape of Edinburgh: a pedagogical tool to investigate student teachers' understandings of cultural and linguistic diversity. In C. Hélot, M. Barni, R. Janssens & C. Bagna (Eds.), *Linguistic landscapes, multilingualism and social change* (pp. 249–266). Peter Lang.

- Henck, A. (2018). Looking beyond the classroom: Integrating global citizenship education throughout your whole school. *Childhood Education*, 94(4), 75–55. <https://doi.org/10.1080/00094056.2018.1494456>
- Kompák, E., Fernández-Mallat, V., & Meyer, S. (Eds.). (2022). *Linguistic landscapes and educational spaces*. Routledge.
- Landry, R., & Bourhis, R. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: an empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), 23–49. <https://doi.org/10.1177/0261927X970161002>
- Li, J., & Marshall, S. (2020). Engaging with linguistic landscaping in Vancouver’s Chinatown: a pedagogical tool for teaching and learning about multilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(8), 925–941. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1422479>
- Lisek, G. (2018). Linguistic landscapes und Fremdsprachendidaktik? Bestandsaufnahme zum universitären und außeruniversitären Polnischunterricht in Deutschland. In C. Badstübner-Kizik & V. Janíková (Eds.), *Linguistic landscape und Fremdsprachendidaktik* (pp. 273–296). Peter Lang
- Lourenço, M., & Simões, A. R. (2021). Teaching and learning for global citizenship in the EFL classroom – towards a pedagogical framework. In S. Saúde, M. A. Raposo, N. Pereira & A. I. Rodrigues (Eds.), *Teaching and learning practices that promote sustainable development and active citizenship* (pp. 86–106). IGI Global.
- Makarova, I., Duarte, J., & Huilcán, M. I. (2021). Experts’ views on the contribution of language awareness and translanguaging for minority language education. *Language Awareness*. <https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1963976>
- May, S. (2014). *The multilingual turn. Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. Routledge.
- Melo-Pfeifer, S., & Silva, F. (2021). Potencial didático da paisagem linguística no ensino-aprendizagem do português: um estudo da paisagem linguística do “Portugiesenviertel” de Hamburgo. In N. Dominique & M. Souza Neto (Eds.), *Microgeopolítica da língua portuguesa: ações, desafios e perspectivas* (pp. 85–107). Boavista Press.
- Morin, E., & Kern, A. B. (1999). *Homeland Earth: A manifesto for the new millenium*. Hampton Press.
- Oxfam (2015a). *Education for global citizenship: a guide for schools*. Oxfam GB.
- Oxfam (2015b). *English and global citizenship: a guide to help teach English through a global citizenship lens*. Oxfam GB.
- Papa Francisco (2015). *Laudato Si. Carta Encíclica sobre o Cuidado da Casa Comum*. Paulus.
- Pashby, K., Costa, M., Stein, S., & Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56, 144–164. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352>
- Pennycook, A. (1999). Introduction: critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, 33, 329–348. <https://doi.org/10.2307/3587668>
- Pennycook, A. (2019) Linguistic landscapes and semiotic assemblages. In M. Pütz & N. Mundt (Eds.), *Expanding the linguistic landscape* (pp. 75–88). Multilingual Matters.
- Rede ECG (2016). *Memória do XI Encontro Nacional de ECG. Aprofundando as dimensões da ECG*. <http://www.rede-ecg.pt/a/index.php/memoria-xien/aprofundando-dimensoes-da-ecg-grupos-de-trabalho-da-manha>
- Rowland, L. (2013). The pedagogical benefits of a linguistic landscape project in Japan. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(4), 494–505. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.708319>
- Santamaría-Cárdaba, N., & Lourenço, M. (2021). Global citizenship education in primary school: a comparative analysis of education policy documents in Portugal and Spain. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, 10(2), 130–158. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_ried/ijds.585](https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.585)

- Shohamy, E., & Pennycook, A. (2022). Language, pedagogy, and active participant engagement: gaze in the multilingual landscape. In R. Blackwood & U. Røyneland (Eds.), *Spaces of multilingualism* (pp. 31–47). Routledge.
- Tarozzi, M., & Torres, C. A. (2016). *Global citizenship education and the crises of multiculturalism*. Bloomsbury.
- UNESCO (1945). *UNESCO Constitution*. UNESCO.
- UNESCO (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. UNESCO.
- United Nations (2012). *Global Education First Initiative*. United Nations.
- United Nations (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations.
- Van Mensel, L., Vandenbroucke, M., & Blackwood, R. (2017). Linguistic Landscapes. In O. Garcia, N. Flores & M. Spotti (Eds.), *The Oxford handbook of language and society* (pp. 423–449). Oxford University Press.
- Zas Varela, L., & Prego Vázquez G. (2018). A view of linguistic landscapes for an ethical and critical education. In R. Depalma & A. Pérez Caramés (Eds.), *Galician migrations: a case study of emerging super-diversity* (pp. 249–264). Springer.

[recebido em 17 de fevereiro de 2022 e aceite para publicação em 2 de junho de 2022]