

FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE INGLÊS
E JUSTIÇA LINGUÍSTICA:
LIBERDADE, IDENTIDADES E
TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

*English language teacher education and
linguistic justice
Freedom, identities and social change*

MÓNICA LOURENÇO
mlourenco@fl.uc.pt
Universidade de Coimbra, CEIS20

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8124-2452>

DOI

https://doi.org/10.14195/0870-4112_3-11_9

Texto recebido em / Text submitted on: 31/05/2025

Texto aprovado em / Text approved on: 01/10/2025

Biblos. Número 11, 2025 • 3.^a Série
pp. 213-235

RESUMO

Este artigo explora a forma como a formação de professores de inglês pode ser concebida para promover a justiça social, respeitando a liberdade linguística e as identidades de indivíduos e comunidades. Tendo como pano de fundo um estudo de caso realizado com futuros professores de inglês, exploram-se, neste artigo, os percursos de aprendizagem dos participantes, bem como as tensões emergentes nos seus discursos quando imaginam a adoção de práticas linguísticas alinhadas com estes princípios. A partir da análise dos dados, propõe-se uma formação de professores como espaço de resistência e transformação social, que capacite os futuros docentes para reconhecer as suas identidades plurais, desafiar ideologias monolingues e adotar práticas pedagógicas inclusivas e justas.

Palavras-chave: formação de professores; ensino da língua inglesa; justiça linguística; plurilinguismo; identidade profissional.

ABSTRACT

This article explores how English language teacher education can be conceptualized to promote social justice while respecting linguistic freedom and the identities of individuals and communities. Based on a case study conducted with prospective teachers of English, the article examines their learning paths and the tensions that arise in their discourses when they envision pedagogical approaches grounded in these principles. The article argues for teacher education as a space of resistance and social transformation, empowering future teachers to embrace their plural identities, challenge monolingual ideologies and implement inclusive, justice-oriented practices.

Keywords: teacher education; English language teaching; linguistic justice; plurilingualism; professional identity.

INTRODUÇÃO

Na última década, temos assistido a transformações profundas na composição sociolinguística das sociedades ocidentais, impulsionadas por sucessivos fluxos migratórios. Portugal, historicamente percecionado como um país monolíngue, não é exceção. Em 2014, residiam no país cerca de 300 mil imigrantes; uma década depois, esse número aumentava para 1,6 milhões, representando, atualmente, cerca de 15% da população (AIMA, 2025). Estas alterações demográficas trouxeram para as escolas uma maior diversidade de línguas e culturas, o que tem colocado desafios às práticas educativas tradicionais.

Em resposta a esta realidade, o Ministério da Educação tem vindo a implementar políticas orientadas para uma educação inclusiva, que contemple todos os alunos¹, incluindo os de origem migrante. Em 2018, foi aprovado o Decreto-Lei nº 54, que estabelece um enquadramento legal abrangente para a educação inclusiva. Mais recentemente, foram reforçados os programas de ensino de Português Língua Não Materna, visando facilitar o acesso dos alunos recém-chegados ao currículo, através da seleção de disciplinas a frequentar e da planificação de outras atividades letivas ajustadas ao seu perfil sociolinguístico e percurso escolar (MECI, 2025b). Simultaneamente, iniciou-se o processo de contratação de mediadores linguísticos e culturais para apoiar a integração de alunos estrangeiros, promover a mediação entre escolas, famílias e comunidades, e contribuir para ambientes escolares mais inclusivos (MECI, 2025a).

Apesar destes avanços, subsistem desafios significativos. A *Review of Inclusive Education in Portugal* (OECD, 2022) identifica várias áreas críticas, destacando a insuficiente preparação dos docentes. Embora, a nível europeu, exista uma consciencialização crescente quanto à necessidade de promover uma educação plurilíngue e intercultural nos cursos de formação de professores (Council of Europe, 2022), as iniciativas nesse âmbito continuam a ser pontuais. Os programas de formação de professores de línguas,

¹ Neste texto, recorre-se à forma masculina como genérica, exclusivamente por razões de simplificação da leitura.

em particular, ainda reproduzem normas monolíngues e monoglóssicas que visam promover uma inalcançável fluência nativa na língua-alvo, sem preparar adequadamente os futuros docentes para conceber práticas pedagógicas adequadas a contextos linguística e culturalmente diversos (Fedorova e Kaur, 2022; Potts e Cutrim Schmid, 2022). Esta abordagem faz com que muitos professores recém-formados se sintam pouco preparados para enfrentar a realidade multilíngue das escolas.

Perante este cenário, é fundamental integrar princípios de justiça linguística na formação inicial (Piller, 2016), de forma a capacitar os futuros professores para questionarem os preconceitos monolíngues enraizados nas estruturas educativas e implementarem práticas mais justas.

Nesta linha, apresenta-se neste artigo um estudo de caso qualitativo com professores em formação inicial (PFI) que procurou compreender os contributos de um programa de formação concebido de acordo com uma perspetiva de justiça linguística, na construção de uma identidade docente sustentadora de práticas linguísticas inclusivas e justas. Com base na análise das interações discursivas dos PFI, identificam-se aprendizagens e tensões relacionadas com a consciencialização e integração de práticas respeitadoras da diversidade linguística e cultural no ensino da língua inglesa. Esta reflexão insere-se no debate sobre liberdade e identidades, proposto como tema no presente número da revista *Biblos*, sublinhando a importância de uma formação que prepare os professores de línguas para respeitar a liberdade linguística e as identidades plurais dos alunos, como condição essencial para uma educação mais justa.

1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES, JUSTIÇA LINGUÍSTICA E IDENTIDADE PROFISSIONAL

Este trabalho concebe a formação de professores como um processo social, cultural e historicamente situado, em que o saber, o fazer e o sentir emergem de interações contínuas e respondem às exigências e especificidades de contextos concretos (Tardif, 2002). Enquadra-se, assim, numa perspetiva de formação docente enquanto prática moral e reflexiva (Alarcão, 2001), na qual o professor

assume o papel de “intelectual transformador” (Kumaravadivelu, 2012), que reflete criticamente sobre a sua ação e promove mudanças em colaboração com outros atores educativos.

No atual contexto de diversidade linguística e cultural, não faz sentido (continuar a) conceber uma formação de cariz “aplicacionista”, que vê o professor como mero executor de técnicas. Em vez disso, é crucial valorizar um modelo de professor reflexivo e politicamente consciente, preparado para lidar com a diversidade linguística e cultural e para fazer da educação um motor de construção de uma sociedade mais justa.

A literatura tem vindo a atribuir um papel de relevo aos professores de línguas, reconhecendo a sua capacidade para adotar práticas linguística e culturalmente responsivas, que contribuam para a equidade e inclusão nas suas salas de aula (Erling e Moore, 2021). Referindo-se aos programas de formação de professores de inglês, Banegas e Santiago Sanchez (2024) afirmam que estes não podem ser apolíticos, devendo apoiar os professores no desenvolvimento de pedagogias críticas e plurilingues, capazes de questionar ideologias dominantes. Isto implica enfrentar os desafios hegemónicos da difusão global do inglês, frequentemente ensinado a partir de normas “nativas” (britânicas ou americanas) e de ideologias de padronização, que desvalorizam variedades locais, repertórios plurilingues ou práticas de *translanguaging*.

Neste contexto, o conceito de justiça linguística tem vindo a ganhar destaque como um objetivo educativo, ao valorizar a diversidade linguística e questionar hierarquias de línguas tradicionalmente legitimadas pela escola (Piller, 2016). Promover a justiça linguística implica adotar uma postura crítica face a estruturas sociolinguísticas opressivas e dinâmicas de poder que, muitas vezes, contribuem para a alterização de determinados falantes e repertórios nos contextos educativos. Assim, os professores de línguas são desafiados a posicionar-se como agentes de transformação social, comprometidos com uma educação ética, inclusiva e crítica, que respeite os direitos linguísticos de todos os alunos.

No entanto, a adoção deste enquadramento não está isenta de desafios. Banegas e Santiago Sanchez (2024) salientam que não basta abordar a inclusão e a justiça linguística como conteúdos curriculares; é essencial reconceptualizar

experiências educativas significativas e mobilizar a agência como um elemento inerente à formação de professores. Zeichner (2014) também identifica tensões associadas à predisposição dos futuros professores para assumir o papel de defensores da justiça social. De facto, a implementação de uma educação linguisticamente justa pode desencadear reações emocionais nos professores, decorrentes de conflitos entre ideologias linguísticas, sistemas de valores e responsabilidades esperadas, todos fortemente interligados com a identidade docente (Zembylas e Chubbuck, 2017). A literatura tem mostrado que as ideologias linguísticas, entendidas como sistemas de crenças sobre o valor, o estatuto e a legitimidade das línguas e variedades (Blommaert, 2006), desempenham um papel central na forma como os professores conceptualizam a diversidade linguística e constroem a sua identidade profissional. Estas ideologias sustentam frequentemente hierarquias linguísticas que privilegiam determinadas línguas ou variedades em detrimento de outras, constituindo um dos maiores desafios para a promoção da justiça linguística no ensino. Assim, importa trabalhar na (re)construção da identidade profissional dos futuros professores, partindo da consciencialização sobre o seu próprio plurilinguismo e atitudes linguísticas para a adoção de pedagogias plurilingues, entendidas como mais justas e inclusivas.

2. PLURILINGUISMO E PEDAGOGIAS PLURILINGUES NO ENSINO E NA FORMAÇÃO

O conceito de plurilinguismo², divulgado pela ação do Conselho da Europa, tornou-se central nos debates educativos. Enquanto competência, o plurilinguismo assenta na ideia de que todas as pessoas têm o potencial para aprender e utilizar várias línguas, com diferentes níveis de proficiência e para diversos fins. Afastando-se da visão das línguas como sistemas separados, o plurilinguismo reconhece as

² Neste trabalho, distingue-se plurilinguismo de multilinguismo: o multilinguismo refere-se à coexistência de várias línguas num espaço ou comunidade, enquanto o plurilinguismo enfatiza a competência individual e dinâmica de mobilizar diferentes línguas e variedades para comunicar.

formas dinâmicas com que as pessoas utilizam os seus repertórios linguísticos nos mais variados contextos. Neste enquadramento, entende-se que as experiências e conhecimentos que uma pessoa possui de diferentes línguas formam uma competência plurilingue (Coste et al., 2009), à qual a pessoa pode recorrer em diferentes situações e com interlocutores específicos para uma comunicação eficaz.

O plurilinguismo constitui também um valor educativo, na medida em que promove uma aceitação positiva da diversidade. Como referem Beacco et al. (2010: 40), “if one recognizes the diversity of languages in one’s repertoire and the diversity of their functions and values, that awareness of the diversity one carries within oneself fosters a positive perception of other people’s languages”. Nesta perspetiva, o plurilinguismo contribuiu para o reconhecimento da natureza multifacetada das identidades individuais e coletivas, constituindo a base para uma educação inclusiva.

No âmbito da política linguística europeia, o plurilinguismo tem-se afirmado como um conceito incontornável. Documentos como o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Council of Europe, 2020) e o *Framework of Reference for Pluralistic Approaches* (Candelier et al., 2012) têm influenciado a reconceptualização dos currículos de línguas em vários países, incluindo Portugal. Estes referenciais propõem descritores e níveis de competência que reconhecem o carácter integrado e dinâmico do repertório linguístico dos aprendentes, salientando que os conhecimentos plurilingues dos alunos são valiosos para o seu percurso educativo. Cenoz e Gorter (2013) e Hopp e Thoma (2021) evidenciam que as abordagens plurilingues favorecem o desenvolvimento da consciência metalinguística e gramatical e aumentam a motivação dos alunos. Desta forma, contribuem, não só para potenciar a aprendizagem de línguas, mas também para construir ambientes educativos que acolhem e valorizam a diversidade.

Contudo, como sublinham Lau e Van Viegen (2020), conceitos como “plurilinguismo” ou “interculturalidade” continuam afastados da realidade escolar, tanto a nível teórico como prático. Os sistemas formais de ensino tendem a manter uma visão monolíngue da aprendizagem, que reforça hierarquias linguísticas ao privilegiar a norma-padrão em detrimento de variedades regionais ou de herança, por exemplo. Este enquadramento sustenta a perceção de que certas línguas (como

o inglês, pelo seu estatuto global) e certas variedades (como o inglês britânico ou americano normativo) são mais legítimas do que outras. Paralelamente, os professores enfrentam obstáculos à integração de práticas plurilingues e interculturais, resultantes da ausência de formação adequada, recursos limitados e pressão para cumprir currículos que não contemplam a diversidade linguística.

Neste contexto, torna-se fundamental repensar os modelos de formação de professores, de modo a integrar uma perspectiva plurilingue e intercultural. Estudos recentes (Banegas e Santiago Sanchez, 2024; Erling e Moore, 2021) mostram que a integração de tais abordagens na formação inicial de professores pode contribuir para o desenvolvimento de identidades profissionais mais reflexivas e comprometidas com a justiça social e linguística. O presente estudo inscreve-se nesta linha de reflexão.

3. ESTUDO EMPÍRICO

3.1. OBJETIVOS E DESENHO INVESTIGATIVO

Este estudo teve como principal objetivo compreender de que forma um programa de formação, orientado por princípios de justiça linguística, contribuiu para a construção, por parte de um grupo de futuros professores de inglês, de uma identidade docente sustentadora de práticas plurilingues, entendidas como mais inclusivas e justas. Em particular, o estudo procurou responder às seguintes questões de investigação:

- De que modo as atividades integradas no programa de formação contribuíram para consciencializar os PFI sobre a necessidade de valorizarem a justiça linguística no ensino da língua inglesa?
- Que tensões emergem nos discursos dos PFI quando imaginam a adoção de práticas plurilingues?

Com base nestas questões, realizou-se um estudo de caso qualitativo (Yin, 2018). O recurso a esta metodologia permitiu compreender, de

forma mais aprofundada, como os PFI interpretam e reagem a concepções pedagógicas assentes em princípios de inclusão e justiça social, antecipando o seu papel como professores de inglês em contextos multilingues e multiculturais.

3.2. PROGRAMA DE FORMAÇÃO

Os dados foram recolhidos no âmbito de uma unidade curricular em Didática do Inglês, componente obrigatória do primeiro semestre dos cursos de mestrado em ensino de Inglês de uma instituição de ensino superior (IES) portuguesa. Esta unidade curricular visa familiarizar os estudantes com objetivos, metodologias e abordagens contemporâneas no ensino da língua inglesa; incentivar a reflexão crítica sobre documentos de política educativa nacionais e europeus; e desenvolver competências ao nível da planificação de aulas e criação de recursos pedagógico-didáticos. Ao longo do semestre, utilizam-se diversos métodos de ensino, incluindo leituras orientadas, discussões em grupo, palestras conduzidas por especialistas e tarefas práticas.

No ano letivo 2024/2025, a unidade curricular teve como *Leitmotiv* o conceito de justiça linguística. No início do semestre, os PFI criaram uma representação visual do seu repertório linguístico através de mapas cronológicos, que representam momentos-chave na sua aprendizagem, e Constelações Linguísticas Dominantes (CLD), que refletem as línguas que, no seu quotidiano, assumem maior funcionalidade ou centralidade identitária.

Nas sessões seguintes, os PFI exploraram um módulo de autoaprendizagem intitulado “Linguistic equality as a basis for social and educational justice” (<https://www.eu-bold.com>) e assistiram a uma palestra sobre *native-speakerism*. No âmbito destes temas, recolheram e analisaram a paisagem linguística da IES e refletiram sobre a forma como a visibilidade (ou invisibilidade) das línguas no espaço público transmite mensagens implícitas sobre pertença, legitimidade e prestígio (Lourenço, 2025).

A meio do semestre, participaram em três aulas ministradas por uma investigadora visitante, incidindo sobre pedagogias plurilingues críticas, e assistiram a um *webinar* sobre educação plurilingue e intercultural.

As últimas aulas foram dedicadas à análise de documentos reguladores e orientadores da educação em línguas no contexto nacional e internacional (Aprendizagens Essenciais, Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, *Framework of Reference for Pluralistic Approaches*) e à conceção de planos de aula e recursos pedagógicos para o ensino do inglês.

3.3. PARTICIPANTES

Participaram no estudo 16 PFI com uma média de idades de 25 anos, dos quais seis se identificaram como mulheres e sete como homens. Os PFI estavam inscritos em três mestrados em Ensino de Inglês como Língua Estrangeira: seis no mestrado monodisciplinar de Inglês e nove em mestrados bidisciplinares (cinco em Inglês/ Português, três em Inglês/ Espanhol e um em Inglês/Alemão). Nesse ano letivo, frequentava também a unidade curricular um estudante de mobilidade, inscrito num mestrado em Ensino de Inglês e História na sua instituição de origem.

A maioria dos participantes tinha naturalidade portuguesa e apenas quatro tinham nascido no estrangeiro – um no Brasil, outro no Canadá, um na Alemanha e um nos Estados Unidos. Todos os PFI falavam português como primeira língua, com a exceção do estudante de mobilidade que, embora filho de pai português, frequentava aulas de português para estrangeiros ao nível A2.

3.4. RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS

Atendendo às questões de investigação definidas para este estudo, recolheram-se gravações áudio das interações dos PFI em aula, de forma a captar com maior precisão as dinâmicas comunicativas. Os dados foram tratados recorrendo a análise de conteúdo indutiva (Schreier, 2012). Para o efeito, foi feita uma primeira audição das gravações, tendo sido destacados momentos ou passagens relevantes. Posteriormente, transcreveram-se as passagens na íntegra e analisaram-se as transcrições de forma indutiva, permitindo que subtemas emergissem dos dados.

Todos os PFI deram o seu consentimento informado no início do semestre, autorizando a gravação das suas interações e a sua utilização para fins investigativos. Além disso, foi-lhes assegurado que a sua identidade se manteria anónima em todos os momentos de divulgação dos resultados. Assim, neste estudo, são identificados com a abreviatura PFI, seguida de um número (PFI1, PFI2, ...).

4. RESULTADOS

Esta secção está organizada em três partes que refletem as categorias de análise que emergiram dos dados e que se relacionam com a construção de uma identidade profissional crítica, assente em princípios de justiça social e inclusão e no compromisso com práticas plurilingues. Para cada categoria, apresentam-se excertos das transcrições das gravações que ilustram aprendizagens e tensões emergentes nos discursos dos PFI. Por questões de clareza e economia de espaço, traduziram-se os excertos originalmente em língua inglesa para português.

4.1. DO PLURILINGUISMO PERCEBIDO AOS DILEMAS DA COMUNICAÇÃO

No início do programa de formação, os PFI criaram uma representação visual e metafórica do seu repertório linguístico, utilizando a abordagem CLD. Na discussão em grande grupo, os PFI reconheceram que a atividade promoveu uma maior consciencialização do seu repertório linguístico, tendo muitos deles incluído, nas suas representações, línguas que não utilizam regularmente. O Excerto 1 capta um momento significativo da discussão, iniciado pela questão da docente (D).

Excerto 1

D – O que é que descobriram com esta atividade?

PFI1 – Há aqui pessoas que incluíram seis ou sete línguas nas representações do seu repertório linguístico. Eu só consigo manter uma conversa numa ou duas línguas. Mas percebi que não é preciso ser completamente proficiente numa língua para a incluir no repertório.

PFI2 – É como a metáfora usada pelo PFI16 [na CLD]. O teu repertório é como um lago, tudo flui para dentro e para fora do lago, e podes usar essa competência para comunicar.

PFI9 – Sim. Quando estás a falar com os teus amigos e de repente usas uma palavra em inglês e depois uma expressão em espanhol. Estás a utilizar todo o teu repertório linguístico para comunicar.

O Excerto 1 mostra como os PFI começam a questionar concepções tradicionais de língua e de proficiência, à medida que tomam consciência da complexidade da competência plurilingue e do seu próprio repertório. Neste processo, reconhecem que as competências parciais devem ser valorizadas como componentes legítimas de uma identidade linguística integrada (Coste et al., 2009). Como afirma o PFI1, “não é preciso ser completamente proficiente numa língua para a incluir no repertório individual”. Esta mudança de perspetiva reforça a ideia de que a comunicação se apoia num repertório linguístico dinâmico, composto por “bits of language” (Blommaert e Backus, 2013), em vez de se limitar a sistemas linguísticos rígidos. A referência da PFI2 à metáfora usada pelo PFI16 na sua CLD ilustra uma conceção emergente da competência plurilingue, representada como um lago onde as línguas interagem e se misturam. Esta imagem é retomada pela PFI9, que sublinha como os falantes recorrem naturalmente a recursos de várias línguas na comunicação quotidiana, em função do contexto e dos interlocutores. Estas perceções revelam um afastamento progressivo de visões normativas de proficiência linguística, aproximando os PFI de uma compreensão mais flexível e situada da linguagem.

A reflexão desencadeada pela atividade das CLD leva os PFI a reconhecer a importância de valorizar os percursos e repertórios linguísticos dos seus futuros alunos, como revela o Excerto 2.

Excerto 2

T – Aham que isto vai mudar a forma como abordam os vossos alunos na aula de inglês?

PFI13 – Enquanto professores, devemos ajustar as nossas estratégias e materiais às competências dos alunos, de acordo com os seus repertórios

linguísticos. Por exemplo, se tivermos um aluno alemão e também soubermos alemão, podemos usar esse conhecimento para fazer comparações com as estruturas linguísticas do inglês.

Neste excerto, a PFI13 reconhece a importância de compreender os percursos linguísticos dos alunos para definir estratégias pedagógicas mais ajustadas à diversidade linguística presente na sala de aula. Esta consciencialização está em sintonia com práticas educativas inclusivas que visam apoiar a aprendizagem de novos conteúdos a partir dos conhecimentos e experiências prévias dos alunos, ou seja, dos seus “fundos de conhecimento” (Moll et al., 1992).

Não obstante esta abertura à diversidade dos alunos, ao refletirem sobre a atual situação demográfica das escolas portuguesas, os PFI mostram-se preocupados, pois percebem que poderão vir a ensinar alunos que não dominam nem o inglês nem o português. Como refere a PFI9:

Excerto 3

PFI9 – Já tenho alguma experiência de ensino, mas confesso que agora estou mais preocupada. Nunca pensei que pudesse ter de ensinar inglês a alguém que não fala esta língua nem fala português. Sem uma língua comum para comunicar, sinceramente, não saberia o que fazer.

A PFI expressa uma preocupação genuína ao tomar consciência de que a diversidade linguística das escolas portuguesas pode representar um desafio comunicativo. A afirmação “sinceramente, não saberia o que fazer” revela uma sensação de incerteza e de vulnerabilidade profissional. Esta tensão evidencia dois preconceitos comuns sobre o ensino de línguas: a suposição de uma base linguística comum e a compreensão implícita da sala de aula como um espaço monolíngue e homogêneo. Naturalmente, os futuros professores esperam partilhar, pelo menos, uma língua com os seus alunos que permita mediar o processo de ensino. A constatação de que tal pode não acontecer obriga os PFI a repensar as suas estratégias pedagógicas, questionando abordagens tradicionais e monolíngues ao ensino das línguas.

4.2. PRESTÍGIO, PODER E DIVERSIDADE: IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS EM DEBATE

Para introduzir o conceito de justiça linguística, os PFI exploraram a Unidade 1 do módulo “Linguistic equality as a basis for social and educational justice”. Este módulo inclui um vídeo de Jan Blommaert, no qual o autor explica o que é a diversidade linguística e como esta se relaciona com a desigualdade. Na mesma aula, os PFI participaram numa palestra proferida por uma docente da IES sobre o conceito de *native-speakerism*,

a pervasive ideology, according to which so-called “native-speakers” (NSs) are superior to “non-native speakers” (NNSs). This term was coined by Holliday (2006) and includes not only the superiority of the language used by NSs but the “Western/Anglophone culture” and the Western teaching methodology.

(Fedorova e Kaur, 2022: 60)

O Excerto 4 apresenta as reflexões dos PFI após a realização destas atividades.

Excerto 4

D – Em que é que o vídeo e a palestra vos fizeram pensar?

PFI1 – Para mim, na questão do *native-speakerism*, porque é algo que já senti. Gostava de concorrer a ofertas de emprego no Japão, mas dizem sempre “Só para falantes nativos”. Não importa o quão proficiente possa vir a ser em inglês; nunca vou conseguir concorrer a essas ofertas.

D – Viram o vídeo de Blommaert? A certa altura, ele diz: “Any form of linguistic difference may become at some point, for some reason, and in the hands of some people an instrument of inequality”.

PFI12 – Quer dizer que as pessoas podem ser discriminadas por falarem com um determinado sotaque; podem ser vistas como menos inteligentes ou como pertencentes a uma classe social menos privilegiada.

T – Alguma vez passaram por isso?

PFI6 [natural dos Açores] – Quando vou aos Serviços Sociais ou à Secretaria,

mudo a forma como falo. Isto irrita-me, porque não o quero fazer. Mas sinto que me irão perceber melhor se falar de uma forma mais “neutra”.

O Excerto 4 evidencia a capacidade dos PFI para articular conceitos teóricos, como a justiça linguística, com as suas próprias vivências de exclusão e discriminação linguística. Emergindo deste processo reflexivo, destacam-se questões estruturais relacionadas com a ideologia do falante nativo e o acentismo, revelando uma consciência crescente sobre o poder das ideologias e variedades linguísticas dominantes na sociedade. O PFI1 alude à figura do falante nativo idealizado, frequentemente presente em anúncios de emprego, enquanto o relato da PFI6 expõe formas de discriminação mais subteis, como microagressões linguísticas, que conduzem a estratégias de silenciamento e autocensura. Este “silenciamento autoimposto” reflete a pressão para corresponder a padrões linguísticos dominantes, tidos como socialmente valorizados (Piller, 2016). As reflexões partilhadas revelam uma consciência sociolinguística em construção, capaz de desnaturalizar ideologias hegemónicas e de reconhecer os efeitos do “*habitus* monolíngue” (Gogolin, 1997) no quotidiano escolar e social.

Mais à frente na discussão, os PFI começam a questionar-se sobre as implicações práticas das suas reflexões.

Excerto 5

D – Por que é que isto é importante para vocês, enquanto professores?

PFI4 – A maioria de nós aprendeu que o inglês britânico ou o inglês americano são superiores. Agora temos de pensar como vamos abordar esta questão com os nossos alunos. Podemos ter alunos com muitos sotaques diferentes, o que não significa que não saibam falar inglês.

PFI13 – Temos de preservar a justiça linguística na sala de aula e não devemos dizer que alguém que fala com sotaque britânico é superior aos outros e que os outros devem aspirar a ter esse tipo de sotaque.

PFI1 – Pergunto-me até onde é que isto pode ir. Como professor de inglês, teria de ensinar a pronúncia correta, que seria qualquer pronúncia nativa. Portanto, também poderia ser inglês com sotaque alemão.

D – Em termos de pronúncia, o que é que devem ter em conta?

PFI13 – Talvez a compreensão.

PFI12 – Evitar confusões. Por exemplo, dizer “sing” em vez de “thing”.

PFI1 – Mas será mesmo assim tão simples? Porque alguns sotaques são muito difíceis de compreender. Onde se traça a linha entre um erro e um sotaque? Alguns alunos podem pronunciar mal uma palavra, mas conseguimos entendê-los; isso não afeta a inteligibilidade. Por outro lado, podem ter um sotaque muito marcado e falar inglês correto, sem erros.

PFI12 – Acho que acabaria por ensinar as variedades tradicionais, porque são as mais vantajosas para os alunos.

PFI4 – Sim, mas devem ser respeitadas como qualquer outra variedade.

Este excerto gira em torno da controvérsia do *native-speakerism*, do prestígio linguístico e do papel dos professores como garantes da diversidade linguística na aula de inglês. As tensões emergem no discurso dos PFI através de preconceitos ideológicos, herdados das suas experiências escolares e de uma tradição de ensino centrada em normas linguísticas dominantes (inglês britânico e inglês americano) associadas a maior prestígio social.

Ao discutirem a diversidade intralinguística da língua inglesa em articulação com a justiça linguística, os PFI exprimem posições contraditórias. Enquanto alguns afirmam que “teria de ensinar a pronúncia correta” (PFI1) ou que “acabaria por ensinar as variedades tradicionais, porque são as mais vantajosas para os alunos” (PFI12), outros defendem que todas as variedades “devem ser respeitadas como qualquer outra” (PFI4). Estas posições ilustram um processo de reflexão e negociação identitária sobre o papel do professor de inglês num contexto de crescente diversidade linguística.

4.3. PEDAGOGIAS PLURILINGUES: DOS PRINCÍPIOS ÀS PRÁTICAS

Um momento-chave no programa de formação surgiu durante uma interação com uma professora convidada (PC), especialista em pedagogias plurilingues. Neste momento, retratado no Excerto 6, os PFI são convidados a imaginar as suas práticas pedagógicas futuras, enunciando os princípios orientadores da sua ação.

Excerto 6

PC – Enquanto futuros professores, qual consideram ser o princípio orientador da vossa prática?

D – Se ajudar, podem completar a frase: “Quero que os meus alunos...”

PFI15 – Quero que os meus alunos se respeitem uns aos outros.

PC – Sim, que digam: “Não partilhamos a mesma língua ou o mesmo contexto cultural, mas valorizo quem tu és”.

PFI10 – Quero que os meus alunos aprendam uns com os outros.

PC – Muito bem! Não só apreciar, mas aprender.

PFI9 – Quero que os meus alunos se sintam à vontade uns com os outros; que sintam que a sala de aula é um espaço seguro.

PFI4 – Quero que os meus alunos se sintam ouvidos.

PC – Como é que se faz isso?

PFI15 – Ouvindo o seu feedback, tentando compreender os seus interesses.

PC – Quando planificas as tuas atividades com base nos “fundos de conhecimento” dos alunos, eles sentem que têm algo a oferecer. Estes são princípios muito bons. Uma vez definidos os princípios, podem começar a planificar as atividades.

Auxiliar os PFI a identificar princípios orientadores para a sua ação profissional é fundamental na formação docente orientada para a justiça linguística e social (Banegas e Santiago Sanchez, 2024; Zeichner, 2014). O Excerto 6 mostra este processo de acompanhamento reflexivo, em que os PFI expressam o que gostariam que a sua sala de aula fosse: um espaço seguro e acolhedor (PFI9), assente em valores de inclusão (PFI15), aprendizagem mútua (PFI10) e participação ativa (PFI4), que tem em conta os interesses dos alunos (PFI15). A PC reforça esta ideia ao referir o conceito de “fundos de conhecimento”, incentivando os PFI a valorizarem os saberes prévios e os contextos culturais dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa.

Esta discussão sugere que os PFI estão a desenvolver uma identidade docente mais crítica, baseada em princípios como o respeito, a aprendizagem mútua e a inclusão. Apesar destes avanços, quando confrontados com

os desafios reais da sala de aula, os discursos dos PFI revelam tensões e incertezas, como mostra o Excerto 7.

Excerto 7

PFI3 – Estamos a falar sobre incluir outras línguas na sala de aula. Como podemos fazer isso na aula de inglês, quando o objetivo da aula é aprender uma língua específica?

PC – Boa pergunta. Bem, nas aulas de línguas, podemos centrar-nos no desenvolvimento da consciência metalinguística dos alunos, nas ligações entre línguas, no alargamento do vocabulário, bem como nas competências de leitura, escrita e oralidade. Tudo isso é convergente e pode apoiar a aprendizagem da língua inglesa.

PFI4 – Acho que os alunos podem continuar a aprender inglês enquanto fazem atividades plurilingues, desde que não se perca o foco.

PFI13 – Os alunos devem perceber que há um propósito na tarefa plurilingue.

PFI5 – A minha dúvida é: haverá tempo suficiente para fazer atividades plurilingues nas aulas de inglês?

PC – Essas atividades devem ser integradas na tarefa sempre que surgir uma oportunidade. Tem de ser um processo contínuo e algo que vão desenvolver ao longo da vossa carreira.

A discussão revela tensões importantes: como integrar atividades plurilingues em aulas cujo objetivo principal é o ensino de uma língua específica (PFI3); como garantir que estas atividades não desviam o foco da aprendizagem do Inglês (PFI4); e como gerir o tempo para as implementar dentro do currículo (PFI5). Estas preocupações geram sentimentos de incerteza, mesmo quando a PC esclarece os benefícios das atividades plurilingues para a aprendizagem da língua ou quando sublinha que a integração do plurilinguismo deve ser contínua e não um esforço pontual.

Embora reconheçam, teoricamente, o valor da promoção da diversidade e da justiça linguística, os PFI confrontam-se com a complexidade de aplicar estes princípios na prática, dentro de um contexto de ensino ainda marcado

por estruturas normativas. Esta tensão e outras previamente abordadas revelam um conhecimento pedagógico em construção, evidenciando a dificuldade dos PFI em conciliar identidades docentes críticas e inclusivas com as exigências curriculares e da prática letiva.

5. DISCUSSÃO

O estudo revela que o envolvimento de futuros professores de inglês com questões de justiça linguística pode contribuir para aprofundar a sua compreensão sobre a importância de valorizar a diversidade linguística no ensino da língua. Ao participarem em diversas atividades no âmbito de uma unidade curricular em Didática do Inglês, que promoveram a reflexão crítica, os PFI articularam conceitos teóricos com as suas experiências pessoais e com a prática idealizada. Estas atividades suscitaram uma maior consciência dos seus repertórios linguísticos e um questionamento crítico de noções tradicionais de proficiência linguística e de norma. Relacionando estes conhecimentos com situações reais de sala de aula, os PFI começaram a imaginar-se como professores de inglês plurilingues, comprometidos com práticas linguísticas mais inclusivas e equitativas.

No entanto, os seus discursos evidenciam também tensões de natureza pedagógica e identitária. As tensões pedagógicas manifestam-se no sentimento de impreparação para implementar pedagogias plurilingues e promover ativamente a justiça social nas suas práticas futuras. Por seu lado, as tensões identitárias surgem quando os PFI refletem sobre o seu papel enquanto professores plurilingues de inglês num sistema educativo fortemente marcado por ideologias monolingues. Estas tensões evidenciam a natureza complexa, mas geradora, do processo de construção de uma identidade docente consciente e comprometida com a justiça social.

Os resultados do estudo oferecem importantes contributos para a formação de professores. Uma das principais conclusões é que atividades isoladas não são suficientes para promover uma aprendizagem transformadora; esta só ocorre no seio de uma cultura de sala de aula que estimule a reflexão crítica e o diálogo colaborativo. A criação de um espaço seguro e inclusivo, onde se valorizem diversas perspetivas, permite que os PFI confrontem e reformulem

crenças e preconceitos, coconstruam saberes e desenvolvam uma identidade profissional mais crítica. Neste processo, o papel da docente mediadora revela-se fundamental, ao colocar questões desafiadoras, incentivar a reflexão e apoiar a articulação entre teoria e prática.

Outra implicação relevante prende-se com a importância de partir das experiências sociais, linguísticas e educativas vividas pelos PFI. Ao serem encorajados a relacionar as dimensões pessoais, profissionais e contextuais das suas vidas, integrando passado, presente e futuro, os PFI estão mais aptos para construir identidades docentes ancoradas num sentido de propósito e agência (Banegas e Santiago Sanchez, 2024; Pinho, 2023).

Da análise dos dados emergem, assim, princípios orientadores de uma formação docente alinhada com a justiça linguística (Fig. 1). Estes princípios articulam-se em torno de quatro palavras-chave: transformação social, plurilinguismo como valor, pedagogias inclusivas e responsivas, e profissionalidade crítica.

Palavras-chave	Princípios
	“Uma formação de professores alinhada com a justiça linguística...”
Transformação social	... reconhece a educação em línguas como um espaço de poder, negociação de identidades e transformação social.
Plurilinguismo como valor	... incentiva os professores a valorizarem os seus próprios repertórios linguísticos e os dos seus alunos como recursos para a comunicação e a aprendizagem.
Pedagogias inclusivas e responsivas	... capacita para a integração de pedagogias que respondam às realidades multilingues das escolas (e.g., abordagens plurais, <i>translanguaging</i>).
Profissionalidade crítica	... apoia os futuros professores na construção de uma prática reflexiva e socialmente justa, que desafia preconceitos linguísticos e culturais e promove práticas inclusivas e equitativas.

Fig. 1 – Princípios de uma formação docente alinhada com a justiça linguística
(Fonte: a autora).

Contudo, os resultados do estudo devem ser interpretados com cautela quanto à sua transferibilidade, uma vez que se baseiam num

grupo específico de participantes, com perfis e experiências próprias, num contexto institucional particular. Além disso, o posicionamento da investigadora e a sua proximidade com os PFI podem ter influenciado tanto as interações como a interpretação dos dados. É também relevante sublinhar que uma única unidade curricular de um curso de mestrado é insuficiente para preparar os PFI para as complexidades da justiça linguística no ensino. Para ultrapassar abordagens fragmentadas, os programas de formação de professores devem adotar um compromisso contínuo e transversal com a justiça social (Banegas e Santiago Sanchez, 2024; Zeichner, 2014). Isto implica integrar estes princípios não apenas em unidades curriculares isoladas, mas em toda a formação inicial. Este modelo integrado poderá promover nos futuros professores as competências, a confiança e a orientação ética para acolherem e valorizarem a diversidade linguística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo levam-nos a propor uma formação de professores entendida como um espaço de transformação e resistência, no qual os PFI iniciam um percurso contínuo de construção de uma identidade profissional crítica, centrada na justiça linguística. Este compromisso exige uma abordagem formativa coerente e transversal a todo o programa de formação, integrando atividades que combinem reflexão teórica e prática pedagógica. Esta articulação permite que os futuros professores não apenas reconheçam a diversidade linguística, mas a mobilizem ativamente como recurso pedagógico ao serviço da equidade e da inclusão.

Nesse sentido, o reconhecimento e o respeito pela liberdade linguística e identitária dos alunos (i.e., a liberdade de usarem e aprenderem através das suas línguas) não se limitam apenas a uma exigência pedagógica, mas configuram-se como um ato essencial de justiça social. Cinquenta anos após o 25 de Abril, reafirmar esta liberdade nas escolas constitui uma forma de prolongar o seu legado, contribuindo para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e inclusiva.

BIBLIOGRAFIA

- AIMA (2025). *Relatório Intercalar “Recuperação de Processos Pendentes na AIMA. População Estrangeira em Portugal”*. Lisboa: Agência para a Integração, Migrações e Asilo.
- Alarcão, Isabel (2001). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Banegas, Darío Luis; Santiago Sanchez, Hugo (2024). Social justice and language teacher education from Latin America. *Teachers and Teaching*, 30, 2, 131-138.
- Beacco, Jean-Claude; Byram, Michael; Cavalli, Marisa; Coste, Daniel; Cuenat, Mirjam; Goullier, Francis; Panthier, Johanna (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Blommaert, Jan (2006). Language Ideology. In Keith Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (2nd ed., 510-522). Oxford: Elsevier.
- Blommaert, Jan; Backus, Ad (2013). Superdiverse repertoires and the individual. In Ingrid de Saint-Jacques; Jean Jacques Weber (Eds.), *Multimodality and multilingualism. Current challenges for educational studies* (11-32). Rotterdam: Sense Publishers.
- Candelier, Michael; Camilleri-Grima, Antoinette; Castelotti, Véronique; de Pietro, Jean-François; Lörincz, Ildiko; Meissner, Franz-Joseph; Noguero, Antonio; Schröder-Sura, Anna (2012). *A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cenoz, Jasone; Gorter, Durk (2013). Towards a plurilingual approach in English language teaching. Softening the boundaries between languages. *TESOL Quarterly*, 47, 591-599.
- Coste, Daniel; Moore, Danièle; Zarate, Geneviève (2009). *Plurilingual and pluricultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2022). *The importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture*. Strasbourg: Council of Europe.
- (2020). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe.
- Erling, Elizabeth J.; Moore, Emilee (2021). Socially just plurilingual education in Europe. Shifting subjectivities and practices through research and action. *International Journal of Multilingualism*, 18, 4, 523-533.
- Fedorova, Natalia; Kaur, Kashmir (2022). Native-speakerism. A thorn in the side of ELT. *Journal of Second Language Teaching & Research*, 9, 59-80.
- Gogolin, Ingrid (1997). The ‘monolingual habitus’ as the common feature in teaching in the language of the majority in different countries. *Per Linguam*, 13, 2, 38-49.

- Hopp, Holger; Thoma, Dieter (2021). Effects of plurilingual teaching on grammatical development in early foreign-language learning. *The Modern Language Journal*, 105, 464-483.
- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language teacher education for a global society. A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. Abingdon: Routledge.
- Lau, Sunny; Van Viegen, Saskia (Eds.) (2020). *Plurilingual pedagogies. Critical and creative endeavours for equitable language in education*. Cham: Springer.
- Lourenço, Mónica (2025). Fostering critical multilingual language awareness through linguistic landscapes: A case study with future English teachers in Portugal. *Studia Iberica*, 25, 181-199. <https://doi.org/10.12797/SI.25.2025.25.09>.
- MECI [Ministério da Educação, Ciência e Inovação] (2025a). Mediadores Linguísticos e Culturais. *Nota informativa* (23 de janeiro).
- (2025b). Portaria n.º 86/2025/1. *Diário da República*, 1ª série, 46 (6 de março).
- Moll, Luis; Amanti, Cathy; Neff, Deborah; Gonzalez, Norma (1992). Funds of knowledge for teaching. Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31, 2, 132-141.
- OECD (2022). *Review of Inclusive Education in Portugal*. Paris: OECD Publishing.
- Piller, Ingrid (2016). *Linguistic diversity and social justice: An introduction to applied sociolinguistics*. Oxford: Oxford Academic.
- Pinho, Ana Sofia (2023). Pre-service teachers' professional identity and representations of English as a foreign language: Toward a dominant language (teaching) constellation? In Larissa Aronin; Sílvia Melo-Pfeifer (Eds.), *Language awareness and identity. Insights via Dominant Language Constellation approach* (219-245). Bristol: Multilingual Matters.
- Potts, Diane; Cutrim Schmid, Euline (2022). Plurilingual practice in language teacher education. An exploratory study of project design and ideological change. *AILA Review*, 35, 1, 60-88.
- Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018. *Diário da República*, 1ª série, 129 (6 de julho), 2918-2928.
- Schreier, Margrit (2012). *Qualitative Content Analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Tardif, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional* (7ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Yin, Robert (2018). *Case study research and applications. Design and methods* (6th edition). Thousand Oaks: Sage.
- Zeichner, Kenneth (2014). Formação de professores para a justiça social. In Maria Alfredo Moreira; Kenneth Zeichner (Org.), *Filhos de um deus menor. Diversidade linguística e justiça social na formação de professores* (135-151). Mangualde: Pedago.
- Zembylas, Michalinos; Chubbuck, Sharon (2017). Emotions and social inequalities. Mobilizing emotions for social justice education. In Paul Schutz; Michalinos Zembylas (Eds.), *Advances in teacher education research* (343-363). Cham: Springer.

