



Universidade de Aveiro
Ano 2023

**RAQUEL JOÃO DE
ALMEIDA SANTOS
GONÇALVES
CARINHAS**

**EDUCAÇÃO PARA O PLURILINGUISMO: UM
PROJETO NA INTERFACE ESCOLA, MUSEUS E
FAMÍLIAS**



Universidade de Aveiro
Ano 2023

**RAQUEL JOÃO DE
ALMEIDA SANTOS
GONAÇLVES
CARINHAS**

**EDUCAÇÃO PARA O PLURILINGUISMO: UM
PROJETO NA INTERFACE ESCOLA, MUSEUS E
FAMÍLIAS**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação (ramo de Didática e Desenvolvimento Curricular), realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá, Professora Catedrática do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, e sob a coorientação científica da Doutora Danièle Moore, *Distinguished Professor* da *Simon Fraser University*.

À memória do meu pai
À Maria João (e ao nosso *hilo invisible*)

o júri

Presidente

Doutor **Fernando José Mendes Gonçalves**, Professor Catedrático, Universidade de Aveiro

Vogais

Doutora **Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá**, Professora Catedrática, Universidade de Aveiro (orientadora)

Doutor **Josh Luis Prada**, *Assistant Professor, Indiana University School of Liberal Arts*

Doutora **Muriel Molinié**, *Professeure des Universités da Université Sorbonne Nouvelle*

Doutora **Silvia Maria Melo-Pfeifer**, *Professor, Universität Hamburg*

Doutora **Maria Manuela Bento Gonçalves**, Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Esta investigação é fruto da generosidade do encontro. Ao longo destes cinco anos conheci e estabaleci amizades, sintonias e afinidades que guardarei para sempre e a quem expressamente quero agradecer:

A la red que me ha acompañado en todo en proceso, que es el proceso, su motor, su engranaje: Ana, Natalia, Daniela, Rosana, Nico, Lu, otra Lu, y nuevamente otra Lu, Claudia, Brian, Maxi, Caro, Conti, Ivanna, Jime, Seba, Marilín. Sus miradas, sus historias, sus formas de ser y de estar, su espontaneidad, su soporte, su cariño, su sabiduría y su disponibilidad para compartir y crear algo juntos.

A los niños y sus familiares, igualmente motores y engranajes de esta experiencia; gracias por encontrar fuerzas en los finales de tarde para emprender nuevas actividades y compartir viajes, gracias por sus sonrisas, por sus abrazos y besos, por hacerme descubrir que sus miradas son únicas y potentes; gracias a las madres, padres, tíos, tías, abuelos y abuelas por ser partícipes de este proyecto, por su generosidad y paciencia en los finales del día de trabajo, por su compromiso con el proyecto y su buen humor.

Aux directrices, Helena et Danièle, deux rives du même fleuve, toujours en encourageant et en embrassant le fleuve, naviguant avec moi dans cette expérience, donc la nôtre avant tout, infusing 😊 des regards, des connaissances, des sagesses, des créativité et des émerveillements. Merci pour votre confiance (après tout, nous ne nous connaissions même pas avant quand je suis allée frapper la porte), votre amitié, votre affection, votre enthousiasme, votre émotion, votre humour...

Aos colegas do PDE, que tornaram tão aconchegante, mesmo à distância, este percurso. Um especial abraço à Joana, à Marta, à Alexandra, à Carolina, à Márcia, à Andrea, à Tomásia, ao Vita, ao Carlos, ao Davys e ao Lauro. Também a todos os colegas investigadores do LabEling e muito especialmente àqueles com quem empreendi umas ricas aventuras: à Mónica, à Sílvia, à Ana Raquel e à Susana.

Aos colegas da Embaixada e da Udelar. Aos embaixadores João Pedro Antunes e Nuno Bello por todo o apoio.

Aos amigos, uruguaios, portugueses e galegos, e muito especialmente à Professora Doutora Rosa Bizarro, à Silvina, ao Joaquim, à Mariana, à Ana, à Sara, à Sandra, à Leonor, à Sofia e à Sonia (gracias por el office 1105).

E, por último, à minha família, ao meu marido Alexandre, pelo apoio, por compreender as ausências e os (es)stresses, à minha mãe, longe e perto, e, claro, à Maria João, que acompanhou literalmente todo o percurso, desde o ovo, e recordar-me que apenas podemos trabalhar “cinco vezes”.

palavras-chave

plurilinguismos; redes educativas escola-museus-famílias-investigadores; investigações participativas; metodologias visuais; Uruguai

resumo

Ancorado na didática das línguas e do plurilinguismo, este trabalho narra uma experiência de investigação que procura compreender as incidências de um projeto plurilingue concebido por uma rede educativa na interface da escola, dos museus e das famílias na exploração de projetos de investigação-intervenção participativos. O projeto decorreu no Uruguai, com uma escola primária do bairro da *Ciudad Vieja*, em Montevideo, e compreendeu um conjunto de experiências educativas destinadas a crianças dos 6 aos 12 anos de idade e respetivas famílias desenvolvidas durante um ano letivo.

Dentro de uma abordagem interparadigmática — interpretativa, experiencial e complexa — adotou-se um *blended design*, o estudo de caso etnográfico, com suporte de um amplo repertório de instrumentos multimodais, nomeadamente, recorrendo a metodologias de investigação visuais, como desenhos, colagens, fotografias, práticas teatrais, e a registos sonoros.

Com a finalidade de indagar possibilidades epistemológicas, metodológicas, éticas e das práticas didáticas de um projeto multissituado mobilizado por uma rede educativa para uma didática da pluralidade, três dimensões do caso são analisadas: as dinâmicas de redes educativas plurais na construção de projetos plurilingues desde uma ótica participativa, dialógica e emergente da investigação; as condições didáticas de cada um dos cenários pedagógicos do projeto plurilingue; e o modo como os atores da investigação, incluindo crianças e famílias, atravessam esses cenários, procurando compreender como interagem entre eles e que recursos são investidos na apreensão dessas experiências educativas.

Apoiando-se nos paradigmas de relacionalidade e de reciprocidade ancoradas na ética do encontro da interação colaborativa, a narrativa analisa a rede educativa como um terceiro espaço propiciador de pensamentos alternativos e criativos em torno de cenários pedagógicos plurilingues que impelem à reconfiguração de pressupostos teóricos, metodológicos e éticos da DLP.

É nesse terceiro espaço relacional que a rede pensa e constrói um projeto plurilingue ancorado na experimentação do bairro da *Ciudad Vieja*, como construto do lugar habitado e/ou imaginado, compreendendo um conjunto muito diversificado e articulado de abordagens, incluindo a multimodalidade, as pluriliteracias, as artes (plástica, fotografia, teatro), a performance, baseadas no papel potenciador das caminhadas etnográficas e da construção de conhecimento pelo movimento, pela plurissensorialidade, pela interação com objetos e pela partilha de histórias de vida.

Ao nível da apropriação dos cenários pedagógicos, observa-se um conjunto de incidências que potenciam a interrelação entre os atores da investigação, as experiências, quer individuais, quer coletivas, e os lugares de pertença. Durante as diferentes experiências educativas, crianças e famílias engajam-se na negociação e construção partilhada de conhecimentos em torno dos seus lugares de pertença, reais, palpáveis, mas também longínquos ou imaginados, investindo um conjunto plural de recursos em que línguas, trajetórias, identidades, experiências, sentidos e emoções contribuem para uma apreensão plural e corpórea do lugar que habitam e para uma narração de si no encontro com o outro.

O estudo demonstra a relevância de projetos colaborativos plurissituados na criação de novos espaços de aprendizagem, experienciais e transformadores, refletindo, igualmente, sobre os contributos de investigações participativas na reconfiguração plural, na pluralidade, de uma didática das línguas.

keywords

plurilingualism; partnerships between school, museums, families and scholars as co-researchers; participative research; visual methods; Uruguay

abstract

This work presents and analyses a collaborative research experience anchored in the didactics of languages and plurilingualism to explore the pedagogical possibilities of plurilingual scenarios co-developed in partnership with educators from an elementary school, families, and several local museums. The project took place in Uruguay, and is situated in the *Ciudad Vieja* neighborhood, in Montevideo, with children aged 6 to 12 years and their families.

Within an interparadigmatic approach — interpretive, experiential and complex — a blended design was adopted, the ethnographic case study, supported by a wide repertoire of multimodal instruments using visual research methodologies, such as drawings, collages, photographs, theatrical practices, and sound recordings. In order to investigate the epistemological, methodological, ethical and didactic possibilities of this type of organic collaboration, three dimensions were analyzed: the dynamics of plural educational networks engaging in participatory inquiry around the co-development of plurilingual projects across contexts; the didactic conditions of each component of the plurilingual project; and the way in which the research actors, including children and their families, navigate these co-constructed scenarios and interact with each other to understand what resources participants invested in the development and apprehension of these educational experiences.

Based on the paradigms of relationality and reciprocity in education, the thesis' narrative seeks to explore how educational partnerships are constructed by participants as a third space that promotes alternative and creative thoughts around plurilingual pedagogical scenarios. I further explore its potential to impel the reconfiguration of theoretical, methodological and ethical assumptions around plurilingualism and plurilingual education.

The study centers on how this plurilingual project, anchored in a multimodal and multisensory aesthetic experimentation of the *Ciudad Vieja* neighborhood, very diverse and articulated set of approaches, enacted a pedagogy of place (inhabited and/or imagined) and a sense of belonging, and explores the transformative role of ethnographic walks in the construction of shared knowledge in and through movement.

The study offers a discussion around alternative ways of participative inquiry in plurilingual education in which languages, trajectories, identities, experiences, senses and emotions contribute to a plural and corporeal apprehension of the place we inhabit and to a narration of the self in the encounter with the other.

palabras-clave

plurilingüismo; redes educativas escuela, museos, familias e investigadores; investigaciones participativas; metodologías visuales; Uruguay

resumen

Este trabajo, arraigado en la didáctica de las lenguas y el plurilingüismo, analiza y discute una experiencia de investigación colaborativa en torno a un proyecto pedagógico plurilingüe diseñado por una red educativa en la interfaz de la escuela, los museos y las familias. El proyecto se llevó a cabo en Uruguay, con una escuela primaria del barrio de la Ciudad Vieja de Montevideo, y comprende una serie de experiencias educativas destinadas a niños de 6 a 12 años y sus familias.

Con un enfoque interparadigmático – interpretativo, experiencial y complejo – se adoptó un estudio de caso etnográfico, apoyado por un amplio repertorio de instrumentos multimodales, incluyendo el uso de metodologías de investigación visual como dibujos, collages, fotografías, prácticas teatrales y registros sonoros. Para cuestionar las prácticas epistemológicas, metodológicas, éticas y didácticas de este tipo de investigación en red, se analizan tres dimensiones del caso: la dinámica de las redes educativas plurales en la construcción de proyectos plurilingües en una perspectiva participativa, dialógica y emergente de la investigación; las condiciones didácticas de cada uno de los escenarios pedagógicos del proyecto plurilingüe; y el modo como los actores de la investigación, incluyendo a los niños y a las familias, atraviesan estos escenarios, tratando de entender cómo interactúan entre sí y qué recursos se invierten en la apropiación de estas experiencias educativas.

A partir de los paradigmas de la relacionalidad y la reciprocidad de la interacción colaborativa, la narrativa indaga la red educativa como un tercer espacio abierto al pensamiento alternativo y creativo en torno a escenarios pedagógicos plurilingües que fomentan la reconfiguración de las posturas teóricas, metodológicas y éticas de la didáctica de las lenguas y del plurilingüismo.

La red construye un proyecto plurilingüe anclado en la experimentación del barrio Ciudad Vieja como una construcción del lugar habitado y/o imaginado, que comprende un conjunto de abordajes diversos y articulados, multimodales, plurialfabetizados e involucrando dimensiones artísticas creativas (artes plásticas, fotografía, teatro) y la performance. Los abordajes también invitan a los actores de investigación a explorar y a reflexionar sobre el barrio y sus museos a través de caminatas etnográficas donde el conocimiento se construye a través del movimiento, la multisensorialidad, la interacción con objetos y el intercambio de historias de vida.

En cuanto a las experiencias del proyecto plurilingüe, el estudio apunta a un conjunto de cuestiones observadas durante la implementación de escenarios pedagógicos y su apropiación por parte de los actores de la investigación. Durante las diversas propuestas, los niños y las familias se involucran en la negociación y construcción compartida de conocimientos en torno a sus lugares de pertenencia, reales, palpables, pero también distantes o imaginarios, invirtiendo un conjunto plural de recursos en los que las lenguas, trayectorias, identidades, experiencias, sentidos y emociones contribuyen a una aprehensión plural y corporal del lugar que habitan y a una narración de uno mismo a través del encuentro con otros.

El estudio muestra la importancia de los proyectos colaborativos plurilingües multisituados en la creación de nuevos espacios de aprendizaje experienciales y transformadores y desencadena una discusión sobre las contribuciones de la investigación participativa en la reconfiguración plural, a través de la pluralidad, de la didáctica de las lenguas y del plurilingüismo.

mots-clefs

plurilinguisme; partenariats éducatifs école-musées-familles-chercheurs ;
recherche participative ; méthodologies visuelles ; Uruguay

résumé

Ce travail, ancré dans la didactique des langues et du plurilinguisme, analyse et discute une expérience de recherche collaborative autour d'un projet pédagogique plurilingue conçu par un réseau éducatif à l'interface de l'école, des musées et des familles. Le projet s'est déroulé en Uruguay, avec une école primaire du quartier de *Ciudad Vieja* à Montevideo. Il construit une série d'expériences éducatives destinées aux enfants de 6 à 12 ans et à leurs familles.

Dans le cadre d'une approche interparadigmatique - interprétative, expérientielle et complexe - une étude de cas ethnographique a été adoptée, soutenue par un large répertoire d'instruments multimodaux, notamment en utilisant des méthodologies de recherche visuelle telles que des dessins, des collages, des photographies, des pratiques théâtrales et des enregistrements sonores. Afin de questionner les pratiques épistémologiques, méthodologiques, éthiques et didactiques de ce type de recherche en réseautage, trois dimensions sont analysées : la dynamique des réseaux éducatifs pluriels dans la construction du projet plurilingue dans une perspective participative, dialogique et émergente de la recherche ; les conditions didactiques de chacun des scénarios pédagogiques du projet plurilingue ; et les façons dont les acteurs de la recherche, y compris les enfants et les familles, traversent ces scénarios, en essayant de comprendre comment ils interagissent les uns avec les autres et quelles ressources sont investies dans l'appréhension de ces expériences éducatives.

Basé sur les paradigmes de la relationnalité et de la réciprocité de l'interaction collaborative, le récit de recherche explore le réseau éducatif comme un troisième espace ouvert à la pensée alternative et créative autour de scénarios pédagogiques plurilingues qui incitent à la reconfiguration des postures théoriques, méthodologiques et éthiques de la didactique des langues et du plurilinguisme.

Le réseau construit un projet plurilingue ancré dans l'expérimentation du quartier de Ciudad Vieja en tant que construction du lieu habité et / ou imaginé, comprenant un ensemble d'approches diverses et articulées, multimodales, plurilittératiées et impliquant des dimensions artistiques créatives (arts plastiques, photographie, théâtre) et performées. Les approches invitent aussi les acteurs de la recherche à explorer et réfléchir le quartier et ses musées à travers des promenades ethnographiques où les connaissances se co-construisent dans le mouvement, le pluri-sensoriel, l'interaction avec des objets et le partage d'histoires de vie.

Au niveau des expériences du projet plurilingue, l'étude pointe un ensemble d'enjeux observés lors de la mise en œuvre de scénarios pédagogiques et leur appropriation par les acteurs de la recherche. Au cours des différentes propositions, les enfants et les familles s'engagent dans la négociation et la construction partagée de savoirs autour de leurs lieux d'appartenance, réels, palpables, mais aussi lointains ou imaginaires, investissant un ensemble pluriel de ressources dans lesquelles les langues, les trajectoires, les identités, les expériences, les sens et les émotions contribuent à une appréhension plurielle et corporelle du lieu qu'ils habitent et à une narration de soi dans la rencontre avec les autres.

L'étude montre l'importance des projets collaboratifs plurilingues multisites dans la création de nouveaux espaces d'apprentissage expérientiels et transformateurs et elle déclenche une discussion sur les apports des recherches participatives dans la reconfiguration plurielle, par la pluralité, d'une didactique des langues et du plurilinguisme.

Índice

Lista de figuras	iv
Lista de tabelas	v
Lista de fotografias	vi
Lista de desenhos	viii
Lista de apêndices.....	ix
Lista de abreviaturas	x
Introdução a uma investigação como experiência	1
1. Do azul-marinho ao celeste: trajetórias de um eu por detrás das motivações	2
2. As vozes de uma rede educativa entre escola, museus e famílias	4
3. Posturas teóricas e metodológicas de e sobre uma investigação para e pelo plurilinguismo	12
4. Finalidade do estudo e questões da investigação	14
5. Contextualização macro do estudo	15
5.1. <i>Uruguay Plurilingüe 2030</i> : políticas linguísticas atuais no Uruguai	17
6. Panorama da narrativa	20
Capítulo 1 – Didática das Línguas e do Plurilinguismo: a construção de um saber disciplinar em movimento	22
Introdução.....	23
1.1. Percursos da Didática das Línguas e do Plurilinguismo	23
1.1.1. Contornos, evoluções e práticas de uma Didática das Línguas e do Plurilinguismo	25
1.2. Perspetivas holísticas de conceitos emergentes da e em diálogo com a DLP	27
1.2.2. Plurilinguismos, multilinguismos, bilinguismos e <i>translanguaging</i> : entrefluxos interculturais	28
1.2.2.1. Epistemologias do Norte.....	29
1.2.2.2. Epistemologias da América Latina	34
1.2.3. Síntese: entre diálogos e fluxos conceptuais interculturais.....	42
1.3. Plurilinguismos e ecologias do lugar: perspectivas e abordagens	44
1.3.1. <i>Pensar en la infancia y la ciudad</i> : contributos das pedagogias do lugar e dos estudos da infância para a Didática das Línguas e do Plurilinguismo.....	45
1.3.2. Paisagens Linguísticas: da sociolinguística à didática	47
1.3.2.1. Paisagens linguísticas e educação linguística	50
1.3.3. Multi(pluri)Literacias e Multimodalidades: das conceptualizações à construção de cenários pedagógicos plurilingues	52
1.3.4. Abordagens PASTeL: construção de cenários pedagógicos colaborativos e articuladores de experiências de aprendizagem entre escola, família e comunidade	55
Síntese.....	57
Capítulo 2 – Desenho metodológico da investigação	59
Introdução a uma experiência metodológica de investigação	60
2.1. Abordagens qualitativas desde uma perspectiva interparadigmática e crítica	62
2.2. Para uma história das questões e dos objetivos da investigação	65

2.3. O estudo de caso etnográfico: <i>a blended design</i>	66
2.4. Coconstrução de uma experiência de investigação em rede na senda dos paradigmas das investigações participativas.....	70
2.5. Responsabilidade social e questões éticas: interpelações desde o locus enunciativo de uma experiência de investigação em rede.....	73
2.5.1. Da relação entre a investigadora com os demais atores da investigação.....	74
2.5.2. Da coconstrução metodológica e ética da investigação.....	81
2.6. Plurilinguismo e metodologias visuais de investigação.....	85
2.7. Recolha e tratamento de dados.....	89
2.8. Análise de dados.....	93
Síntese.....	94
Capítulo 3 - <i>Ciudad Vieja</i> : os (entre)espaços de um projeto plurilingue.....	97
Introdução.....	98
3.1. <i>Ciudad Vieja</i>	98
3.2. <i>Escuela de los Sueños</i>	101
3.3. <i>Museo de Arte Precolombino e Indígena</i>	102
3.4. <i>Museo de las Migraciones</i>	104
3.5. <i>Museo Histórico Cabildo</i>	105
3.6. <i>Centro de Fotografía de Montevideo</i>	106
Síntese.....	107
Capítulo 4 – Narrativas de uma rede educativa.....	109
Introdução.....	110
4.1. <i>Mas isso não é uma parceria...percursos na conformação de uma rede entre escola, museus, famílias e investigadores</i>	114
4.2. <i>Pero yo creo que el logro final de todo esto es esa interconexión que existe entre todos: a rede como um espaço experiencial de relacionalidade</i>	120
4.3. <i>Creo que es medio viajado pero...: relacionalidade e reciprocidade como apropriação e transferência de conhecimentos</i>	125
4.4. <i>El plurilingüismo / este concepto de ... ¿cómo se decir?: travessias plurissituadas de um conceito no espaço dialógico da rede</i>	131
Síntese.....	142
Capítulo 5 – A <i>Ciudad Vieja</i> como cenário pedagógico de um projeto plurilingue multissituado: diálogos entre o bairro e a escola.....	144
Introdução.....	145
5.1. <i>Mi calle favorita</i> : continuidades entre o bairro e a escola.....	146
5.2. Explorações performativas e etnográficas da <i>Ciudad Vieja</i>	161
5.2.1. <i>Mapas sonoros</i> : captando a paisagem sonora do bairro.....	162
5.2.2. <i>Paisajes lingüísticos: mettre sur la même ligne de mire la tête, l'œil et le cœur</i>	175
5.2.2.1. <i>Composición, punto de vista y encuadre</i> : atelier preparatório do passeio.....	175
5.2.2.2. <i>Lo visual está en todo lo que nos rodea, todo el tiempo</i> : o passeio.....	182
5.3. <i>Ciudad Vieja: Mapa Lingüístico</i> : um dispositivo multimodal plurilingue no museu virtual.....	196

Síntese.....	199
Capítulo 6 – A <i>Ciudad Vieja</i> como cenário pedagógico de um projeto plurilingue multissituado: diálogos entre os museus e a escola	201
Introdução.....	202
6.1. <i>En los piecitos del otro</i> : abordagens educativas à <i>niñez migrante</i>	206
6.2. Experiências performáticas com línguas indígenas da América Latina.....	213
6.2.1. Uma visita interativa no MAPI com as famílias	216
6.2.2. De regresso à escola: na continuidade do MAPI	229
Síntese.....	236
Conclusões — (re)olhar para uma experiência investigativa plurilingue como um lugar inacabado..	238
Introdução.....	239
1. Cartografia do estudo: construindo sentidos em DLP desde a plurissituacionalidade	240
2. Das limitações às novas explorações	246
3. Dilemas para investigações futuras	249
Referências bibliográficas	250
Apêndices	292

Lista de figuras

Figura 1 — Diagrama da rede educativa	5
Figura 2 — Quadro descritivo dos níveis de escolaridade do Uruguai	16
Figura 3 — Diagrama das abordagens PASTeL	56
Figura 4 — Roteiro semiótico do capítulo	58
Figura 5 — Exemplo de análise de dados multimodal do artefacto <i>calle favorita</i> através do software de análise de dados qualitativos webQDA	95
Figura 6 — Modelo <i>relational accountability</i> de Henry e Tait	193
Figura 7 — Slide da apresentação do projeto aos parceiros	132
Figura 8 — Pluridimensionalidade do conceito de plurilinguismo pela rede educativa	141
Figura 9 — Cenários pedagógicos do projeto plurilingue	145
Figura 10 — Vídeo do processo de criação da <i>calle favorita</i>	152
Figura 11 — Detalhe da <i>calle favorita</i> com os super-heróis criados por Agustín e Arnaldo	151
Figura 12 — Detalhe das personagens da <i>calle favorita</i>	153
Figura 13 — Detalhe da paisagem sonora da <i>calle favorita</i>	155
Figura 14 — Detalhe da paisagem linguística da <i>calle favorita</i>	155
Figura 15 — Recriação da <i>Plaza de Independencia</i>	157
Figura 16 — Recriação de um comércio da <i>calle favorita</i>	157
Figura 17 — Fragmento do episódio do programa televisivo <i>Patrimonio Silencioso</i> dedicado ao <i>Museo Histórico Cabildo</i>	197
Figura 18 — <i>Ciudad Vieja: mapas lingüísticos</i> (versão em <i>Google Maps</i>)	198-199
Figura 19 — Representações plurilingues de infuse	240
Figura 20 — Apreensão cartográfica e caleidoscópica de uma experiência de investigação para/pelo plurilinguismo	244

Lista de tabelas

Tabela 1 — Dimensões do estudo e questões de investigação	65-66
Tabela 2 — Dimensões da responsabilidade social da experiência de investigação	74
Tabela 3 — Instrumentos e atores do processo de recolha de dados	84
Tabela 4 — Materiais multimodais criados durante o PP	87
Tabela 5 — Convenções utilizadas na transcrição dos encontros reflexivos da rede.	91-92
Tabela 6 — Cronograma e síntese descritiva das atividades do workshop	148-149
Tabela 7 — Descrição das etapas da visita interativa no MAPI	215

Lista de fotografias

Fotografia 1 — Diálogo de WhatsApp entre a investigadora e I., uma das parceiras da rede	45
Fotografia 2 — Mensagem enviada por WhatsApp às famílias do PP a 18 de maio de 2020	75
Fotografia 3 — Conversa de WhatsApp com uma família após a atividade <i>Mapas sonoros</i>	78
Fotografias 4 e 5 — Capturas de ecrã de duas conversas, uma por SMS (18/12/2019) e outra por WhatsApp (15/08/2020) mantidas entre a investigadora e uma mãe de duas crianças que participaram no PP	78
Fotografia 6 e 7 — O abraço de Agustín e L.	80
Fotografia 8 — Resultado final da discussão sobre os elementos da calle favorita no quadro	88
Fotografia 7 — Projetos da escola durante o ano letivo de 2019	117
Fotografia 10 — Esboço do material da atividade sobre a língua mapudungun	126
Fotografia 11 — Mapa da atividade no MAPI sobre toponímia guarani. F	128
Fotografia 12 — <i>Centro de Recursos y Aprendizaje</i> (plano a)	146
Fotografia 13 — <i>Centro de Recursos y Aprendizaje</i> (plano b)	146
Fotografia 14 — Arnaldo e Agustín com os pais e o colega de escola Alberto nos balancés da Plaza Zavala	161
Fotografia 15 — Entrevista da família de Arnaldo e Agustín ao vendedor de gelados	167
Fotografia 16 — Construção colaborativa de um modelo fotográfico	176
Fotografia 17 — As perspetivas das crianças no passeio fotográfico.	182
Fotografia 18 — Fotografia de um cartaz cultural da autoria de Bruna	185
Fotografia 19 — Fotografia de uma banca de rua de venda de posters e postais da autoria de Alfonsina	185
Fotografia 20 — Fotografia de uma banca de rua com Cd's e de livros da autoria de Óscar	185
Fotografia 21 — Fotografia de bandeiras da autoria de Óscar	185
Fotografia 22 — Fotografia de um nome de loja de uma criadora de moda da autoria de Ema	186
Fotografia 23 — Fotografia do nome de um espaço público da <i>Ciudad Vieja</i> da autoria da mãe da Alfonsina	186
Fotografia 24 — Fotografia da montra de uma agência de viagens da autoria de Óscar	186
Fotografia 25 — Fotografia de um autocolante colocado num poste de luz da autoria de Luciano	186
Fotografia 26 — Fotografia do apoio de uma cadeira da autoria de Luciano.	186
Fotografia 27 — Fotografia de serigrafias da autoria de Óscar.	186
Fotografia 28 — Fotografia de um sabor de gelado da geladaria <i>La Cigale</i> da autoria de Luciano.	187
Fotografia 29 — Fotografia de um grafiti da autoria de Bruna	187
Fotografia 30 — Escultura “Abrazo” do artista plástico Rubens Fernández na pedonal Sarandí.	189
Fotografia 31 — Mural “Yo amo mi barrio” na pedonal Sarandí.	189
Fotografia 32 — Mural na rua 25 de Mayo. Fonte: fotografia da autoria de Óscar	190
Fotografia 33 — Mãe ajuda a Alfonsina a tirar uma foto de uma intervenção urbana	191
Fotografia 34 — Bruna e mãe preparam-se para tirar uma fotografia	192
Fotografia 35 — Fotografia de uma loja de violinos da autoria de Luciano	192

Fotografia 36 – Fotografia de uma loja de violinos da autoria de Luciano	192
Fotografia 37 – Ema e Ca. observando serigrafias na rua Sarandí	195
Fotografia 38 – Colgando los trapitos al sol	207
Fotografia 39 – Vitrine com objetos do quotidiano dos charruas.	220
Fotografia 40 – Sala da canoa.	222
Fotografia 41 – Redescobrimdo o léxico guarani na paisagem do Uruguai.	223
Fotografia 42 – Bruna e a mãe construindo um kipú.	225
Fotografia 43 – Santiago e Salvador colaboram na construção de um <i>kipú</i> gigante	226
Fotografia 44 – Gustavo e a mãe brincando com neologismos do mapudungun.	227
Fotografia 45 – Construção de um <i>kipú</i> na escola	230
Fotografia 46 – Exposição multimodal sobre línguas e culturas indígenas na <i>Escuela de los Sueños</i>	235
Fotografia 47 – Mural do projeto Um Traço por Magalhães numa escola em Maldonado	247
Fotografia 48 – Mural do projeto Um Traço por Magalhães construído por crianças na policlínica do bairro <i>Los Nogales</i> em Colónia do Sacramento	248

Lista de desenhos

Desenho 1 — Desenho de Luciano da paisagem linguística da <i>Ciudad Vieja</i> .	79
Desenho 2 – Criação de Bruna da paisagem da <i>La Petite Cuisine</i>	178
Desenho 3 – Criação de Óscar da paisagem comercial de uma rua.	180
Desenho 4 – Os indígenas segundo Martina	230
Desenho 5 – <i>Los primeros habitantes de América</i> por Gustavo	232
Desenho 6 – <i>Los primeros habitantes de América</i> ♥ por Bruna	233
Desenho 7 – Recriação plástica dos indígenas da autoria de Ricardo	234

Lista de apêndices

- Apêndice 1 — Folheto informativo de motivação de eventuais parceiros
- Apêndice 2 — *Powerpoint* sobre o plurilinguismo e o projeto de doutoramento
- Apêndice 3 — Folheto de divulgação do projeto plurilingue distribuído às famílias
- Apêndice 4 — Folheto de inscrições nas atividades do PP + Consentimento informado
- Apêndice 5 — Consentimento informado destinado aos parceiros da rede educativa
- Apêndice 6 — Guiões das reuniões reflexivas da rede
- Apêndice 7 — Quadro de análise das figurações de plurilinguismo no locus de enunciação da rede educativa
- Apêndice 8 — Roteiro da atividade *Mapas Sonoros*
- Apêndice 9 — Roteiro da atividade *Paisajes Lingüísticos*
- Apêndice 10 — Recurso didático de exploração do dispositivo multimédia *Ciudad Vieja: mapas lingüísticos* apresentado na *Second Training Week* - LoCALL

Lista de abreviaturas

ANEP — Administración Nacional de la Educación Pública

Cabildo — *Museo Histórico Cabildo*

CdF — *Centro de Fotografía de Montevideo*

QECR — Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

CICL — Camões – Instituto da Cooperação e da Língua

DL — Didática das Línguas

DLP — Didática das Línguas e do Plurilinguismo

EP — Educação primária

MUMI — *Museo de las Migraciones*

MAPI — *Museo de Artepocolombino e Indígena*

PL — Paisagens Linguísticas

PP — Projeto Plurilingue

Introdução a uma investigação como experiência

Connaître l'humain, c'est non pas le retrancher de l'Univers, mais l'y situer. Toute connaissance [...] doit contextualiser son objet pour être pertinente. « Qui sommes-nous? » est inséparable d'un « Où sommes-nous, d'où venons-nous, où allons-nous ? » (Morin, 1999, p. 37)

Enceto esta narrativa com uma epígrafe que visa enquadrar esta experiência de investigação em Didática das Línguas e do Plurilinguismo (DLP), que decorreu entre 2017 e 2022 em Montevideo, no Uruguai, mas em permanente diálogo com outros espaços (Portugal e Canadá), não a reduzindo apenas às significações geográficas, mas também no que diz respeito às posturas epistemológicas, metodológicas e éticas que foram sendo (re)construídas na plurissituacionalidade de vozes, espaços e tempos de uma experiência de investigação e de aprendizagem.

Longe de constituir um processo que se inicia num momento espaço-temporal localizável, uma investigação é, antes de mais, uma experiência social durante a qual se cruzam percursos e trajetórias plurais de investigadores e de uma grande diversidade de atores sociais. Resulta dessa interação, em que os diferentes atores se reconhecem reciprocamente e manifestam disponibilidade (e motivação) para o enriquecimento mútuo, a construção de conhecimento, um conhecimento situado e socialmente construído (Santos & Meneses, 2008), baseado em relações marcadas pela horizontalidade, descentralidade, alteridade, compromisso, sem medo da contaminação (Salazar et al., 2017).

Valorizando o aspeto experiencial da investigação (Heller et al., 2017) baseado em processos de relacionalidade (Wilson, 2008), optei por um estilo narrativo reflexo de um processo acional e reflexivo espiralado decorrente do carácter complexo do estudo. Assim sendo, começemos por apresentar as vozes desta experiência. *Qui sommes-nous?* (Morin, 1999).

1. Do azul-marinho ao celeste¹: trajetórias de um eu por detrás das motivações

A minha trajetória de vida, imbricando as dimensões pessoais e profissionais, movimenta-se no cruzamento de dois eixos entre o Norte (Portugal de azul-marinho) e o Sul (Uruguai de celeste).

¹ A bandeira da República Oriental do Uruguai é branca e *celeste*, a seleção uruguaia das diferentes modalidades desportivas é *La Celeste*. Se para uma portuguesa (e mesmo para outras comunidades hispanofalantes) celeste será (ainda) uma tonalidade de azul, para os uruguaiois é uma cor plena (Gonzalez Perilli et al., 2012), e uma cor que, a avaliar pelos contextos de uso do termo, se vincula fortemente à identidade uruguaia/oriental como “Soy celeste” (sobretudo em expressões artísticas e no desporto), “Arriba La Celeste” (âmbito desportivo), “El cielo es celeste”, e um sem-fim de expressões poéticas são parte do quotidiano deste país. Tal como avançam Gonzalez Perilli et al.(2012) no seu estudo sobre a influência da linguagem na percepção, haverá componentes culturais que influenciam a percepção das cores. Já num âmbito empírico da minha experiência como mãe, recordarei para sempre o momento em que a minha filha pediu “o tete celeste”.

A 13 de janeiro de 2007, aterro, pela primeira vez, no Uruguai para desempenhar funções na Universidade da República como leitora do Camões — Instituto da Cooperação e da Língua (CICL). Lisboaeta e recém-licenciada em Línguas e Literaturas Modernas variante Estudos Portugueses e Franceses pela Universidade de Lisboa, foi uma experiência num intercâmbio de verão numa *base de plein air* em Tours (França), que me levou a ensejar uma experiência profissional fora de Portugal, o que me conduziu a candidatar-me, em 2006, ao procedimento concursal de leitores do CICL.

Tendo apenas selecionado, na minha candidatura, países com costa marítima (sou surfista), acabei por ter a sorte de ser colocada numa capital da América Latina muito diferente das macrocidades da região e em muito semelhante à minha cidade de origem. Com um milhão e meio de habitantes, Montevidéu é uma quase planície banhada pelo *Río de la Plata*, com uma marginal de mais de 25km recortada pelo azul (ou castanho barrento, dependendo dos dias) do rio, pelo verde dos parques, por praias em forma de concha, e por casas e edifícios de diferentes estilos arquitetónicos. E uma (minha) Montevidéu plural: montevidéanos, uruguaios provenientes de outros departamentos, expatriados, imigrantes, estrangeiros, amigos portugueses cujas amizades nascem aqui e se prolongam pela vida fora, familiares que nos vêm visitar, artistas e escritores de diversas latitudes, cada qual levando consigo um pedaço desta cidade². E uma nova vida que se constrói, um casamento, um marido brasileiro, mas com nacionalidade uruguaia, e uma filha, a única do agregado familiar *uruguayaya posta*, nascida em julho de 2018 em Montevidéu, e que me comove todos os dias com o seu *translanguaging* português-espanhol rio-platense e a sua *third culture*. Do azul-marinho das ondas de Carcavelos ao celeste identitário oriental, aquilo que vou sendo (*becoming*) se imiscuiu e transita entre duas nações-lares.

A função de leitor do CICL desdobra-se em dois papéis: por um lado, a lecionação de cursos de estudos portugueses em universidades estrangeiras, e, por outro, a programação e promoção de atividades culturais e educativas, tornando-se agente da ação cultural externa (Riso, 2012). Portanto, para além de lecionar uma grande diversidade de disciplinas na área dos estudos portugueses na Universidade da República, incluindo cursos de formação contínua de professores de português língua estrangeira, planifico e coordeno os planos anuais de atividades culturais da Embaixada de Portugal em Montevidéu. Esta acumulação de funções, papéis ou perfis (Cunha, 2014) possibilitaram ao longo destes anos desenvolver um conjunto de competências profissionais e pessoais que acabaram por contribuir, em certa medida, para o desenvolvimento de um estudo que propõe a elaboração de um projeto educativo assente na criação de redes entre diferentes atores sociais: professores, educadores de museus, famílias e investigadores (cf. Carinhas, 2021, para uma análise mais aprofundada sobre as incidências do meu percurso profissional no desenvolvimento desta investigação).

² A título de exemplo, o leitor pode consultar a crónica “Teremos sempre Montevidéu”, da autoria de Alexandra Lucas Coelho, publicada a 3 de maio de 2019 no site Sapo24, disponível em <https://24.sapo.pt/opiniao/artigos/teremos-sempre-montevidéu> (última vez consultado a 03/02/2021).

É com a frequência, em 2011, do curso de formação à distância do CICL no domínio da Linguística Aplicada que comecei a sentir aquele entusiasmo pela investigação a partir da prática docente. Nesse mesmo ano, inscrevo-me no Mestrado em Língua Segunda/Língua Estrangeira na Universidade de Porto e, em 2012, defendo o relatório de mestrado intitulado *O processo de revisão de escrita em português língua estrangeira: propostas didáticas para o tratamento do erro*, já claramente situado no domínio da Didática de Línguas (DL). Após um longo período “longe” da investigação mais académica, em que os meus tempos livres foram dedicados ao surf, às maratonas e aos livros, a frequentar grupos de teatro amador e aulas de canto, após algumas experiências artísticas em espaços não-formais de educação com públicos da Educação Primária (EP), tudo isto combinado com os meus sentires e agires profundamente plurilingues, fazendo do *translanguaging* (na altura nem sabia da existência deste conceito) o meu tal terceiro espaço de comunicação com os outros, participo, em 2016, de um projeto interinstitucional — *Universidad de la República e Universidad de Salamanca* — sobre as representações da lusofonia em países limítrofes Português-Espanhol. Retomado o bichinho da investigação, no ano seguinte, inscrevo-me no Programa Doutoral em Educação (PDE) da Universidade de Aveiro, sem definição clara daquilo que viria a investigar. Será definitivamente uma experiência com o *Museo de las Migraciones* (MUMI) e uma escola primária (a que viria a albergar a investigação), ocorrida no primeiro semestre do PDE, que acabará por definir, junto com um último empurrão da orientadora, a temática do estudo: uma investigação em DLP que envolvesse diferentes atores sociais com responsabilidades educativas, entre eles, os museus. E, claro está, no país de *un cielo de un solo color*.³

2. As vozes de uma rede educativa entre escola, museus e famílias

Situada no paradigma das investigações participativas, esta narrativa seria outra, totalmente outra, se não dependesse de um conjunto de atores sociais com responsabilidades educativas comprometidos na elaboração e implementação de um projeto plurilingue (PP) na continuidade de diversos espaços: a escola, os museus e as ruas da cidade. Ainda que uma tese de doutoramento seja escrita sempre por um único autor, responsável pelo encadeamento das palavras e do pensamento, mesmo em paradigmas de investigações participativas (Desgagné, 1997), a investigação, e esta investigação, é construída na intersubjetividade, incorporando — e reclamando — ao longo da narrativa as vozes dos atores do presente estudo. Ainda que inusitado, mas também por uma questão de facilitação da leitura deste texto, decidi em coerência com as posturas assumidas ao longo da investigação desde logo recuperar neste preâmbulo as suas vozes.

Esta história começa com a motivação e captação de diversos potenciais parceiros na construção de uma rede educativa, mediante a construção de um panfleto (apêndice 1),

³ Verso da canção “Cielo de un solo color”, da banda *No te va a gustar*, cuja letra, composta pelo músico Mateo Moreno e incluída no álbum *Aunque cueste ver el sol* (2004), alude à crise bancária de 2002. Foi apropriada pelo povo uruguaio como símbolo de luta e esperança, tornando-se no hino uruguaio do Mundial de Futebol de 2010.

submetido à apreciação de um artista, comunicador e profissional de um museu de Montevideo. O panfleto foi distribuído durante as reuniões, ocorridas entre fevereiro e março de 2019, de incentivo de potenciais parceiros que estivessem interessados em fazer parte da rede, a saber: a diretora da escola primária que alberga o estudo, a qual passará a ser designada, ficticiamente, por *Escuela de los Sueños* (cf. capítulo 2 sobre questões éticas da investigação), os diretores de dois museus, o *Museo de Arte Precolombino e Indígena* (MAPI), e o *Museo Histórico Cabildo* (Cabildo), e a responsável interina do MUMI⁴ e, também, responsável pelo setor educativo do museu. Tanto a instituição escolar como as três instituições museológicas se localizam no bairro da *Ciudad Vieja*.

Tal como referido no primeiro artigo publicado sobre este projeto, dedicado às dinâmicas da construção de uma rede educativa (Carinhas et al., 2020), em maio desse mesmo ano — e com o apoio da diretora e da professora da escola que se associa ao projeto — ocorre uma reunião de motivação das famílias da escola, associando-se inicialmente 6 familiares, mas acabando por permanecer apenas uma mãe na rede até ao final do PP. Já quase finalizada a planificação do PP e resultando de uma reunião com o diretor do *Centro de Fotografía de Montevideo* (CdF) e da disponibilidade de uma plataforma do museu, intitulada *Barrios*, que, concomitantemente, tinham contactado a diretora da *Escuela de los Sueños*, em agosto, a rede completa-se com a inclusão do CdF. A figura 1 visibiliza as vozes que conformam a rede:



Figura 1 – Diagrama da rede educativa. Fonte: diagrama elaborado pela autora da tese com recurso à aplicação Canva.com.⁵

Como se pode visualizar pela figura 1, a rede é composta por uma panóplia de pessoas, umas que participaram individualmente, e outras como interlocutores da instituição. No que

⁴ Durante o ano de 2019, o cargo de diretor do MUMI encontrava-se a concurso.

⁵ Cada um dos parceiros aprovou e autorizou por escrito a inclusão da sua imagem no presente diagrama, tendo eles próprios proporcionado as fotografias que lhes pareciam mais adequadas.

concerne ao trabalho com os museus, nas reuniões na rede participaram um ou dois membros da instituição, mas as atividades que foram desenvolvidas por estes no PP acabaram por envolver outras pessoas, como foi o caso das atividades (co)organizadas pelo MUMI, pelo MAPI e pelo CdF. Estas pessoas também se encontram incluídas neste diagrama.

Acreditando que as nossas experiências e trajetórias de vida, pessoais e profissionais, posições sociais, valores e interesses contribuem para aquilo que somos e fazemos (Hammersley & Atkinson, 2007), a rede apresentar-se-á, seguidamente, em primeira pessoa e por ordem alfabética. As trajetórias e experiências plurilingues dos parceiros da rede foram recolhidas em diferentes momentos da investigação mediante registo audiovisual (RAV), áudio (RA) ou por comunicações assíncronas (CA), recorrendo a email ou WhatsApp. Por questões éticas, os dados sensíveis não foram incluídos.

A. – Fotógrafa independente

Soy fotógrafa. Soy licenciada en arte y soy técnica de museología. He emigrado varias veces. Yo nací en Treinta y Tres, que es un departamento del Uruguay, y ahí estuve hasta que terminé la secundaria y mi primer movimiento migratorio fue ahí el venirme desde una ciudad del interior a Montevideo, que es un cambio bastante grande. O sea, la gente acá como no le ha dado mucha importancia y para los que somos del interior es como bastante diferente venir a un lugar mucho más grande, que la gente se mueve en ómnibus por lo general, que eso no pasa en las ciudades del interior. El acento también es como está ahora, un poco capaz que lo he perdido el acento del interior, porque ya hace más años que vivo acá en Montevideo de los que vivía allá. Y bueno esa fue mi primera experiencia. Llegué acá a Montevideo, me puse a estudiar. Estuve como un tiempo buscando realmente que era lo que quería hacer y empecé a hacer unos cursos en UTU y a partir de estos cursos que eran relacionados al arte, o sea talla en madera y joyería, terminé en Bellas Artes. Y bueno, una vez que entré a Bellas Artes fue como que me movió un montón de cosas y fue como si me veo en un futuro haciendo esto. Sí esto es lo que me llena. Y bueno fue hacer la tesis de los tres primeros años y después estuve un tiempo sin saber qué haría, que quería hacer, o sea, cuál era el lenguaje con el que yo me identificaba más [...] y terminé en el área de fotografía. Y ahí fue que me enamoré del cuarto oscuro, o sea, de la fotografía analógica y todo lo que sucede en el laboratorio, ese acto de magia que pasa todo el tiempo ahí. Y ahí fue que decidí que la fotografía era lo que quería hacer. Que es difícil, es verdad, vivir de la fotografía, pero bueno... está también la docencia que es algo que me ha llamado la atención, como el compartir cosas más que nada con niños. Y bueno, después fui teniendo más experiencia con otros grupos como por ejemplo adolescentes, que ahora trabajo con ellos. Yo no tengo formación como docente, toda mi formación me la dieron los propios chiquilines y estudiantes que he tenido, ellos fueron los que me enseñaron eso. Y bueno, empecé haciendo talleres de expresión plástica, empecé trabajando en un jardín y ahí estuve como ocho años en el área de plástica con estos niños chiquititos. Y bueno, en un momento tengo la posibilidad de irme a otro país. Me voy a

Colombia y me voy con un par de proyectos ya. Uno de ellos era justamente dar talleres de fotografía en escuelas públicas y el otro [...] fue sobre la memoria en el pueblo donde yo iba, que se llama Madrid, es un pueblo a 30 kilómetros de Bogotá. Ahí viví tres años casi con un montón de experiencias como súper enriquecedoras, también con un montón de cosas que extrañaba de Uruguay. [...] Pero fue una experiencia como súper enriquecedora. También fue como un cambio como muy fuerte también. Porque claro, a mi otra experiencia de inmigración había sido dentro del mismo país y esto era como irse a otro país donde las costumbres son distintas, la manera de hablar es otra, el acento es otro y era como fascinante a la vez y por momentos cansador como de tener que explicar un montón de cosas sobre el acento de este...sobre, por ejemplo, de que allá no se pronuncia la a tan marcada como lo hacemos acá, y era que la gente no me entendía o palabras que tenía que explicar que era lo que quería decir porque la palabra que usaba no era la que usaban allá. Entonces eso fue como algo también como muy enriquecedor de conocer otra cultura, meterme en otra cultura y convivir en esa cultura también por tantos años. Y después volví. O sea, hubo cosas que el paisito tira [risas] Pero decir eso que hay palabras, que hay expresiones, y es como curioso eso de cuando uno vive y comparte tanto tiempo en un lugar [...] uno va incorporando estas cosas a su propia personalidad también. Entonces hay cosas del interior que me quedan obviamente o cada vez que voy al interior me vengo con más acento y es muy gracioso eso y como darse cuenta de eso, como uno se empapa del lugar en donde está. Y bueno, la experiencia con Colombia también. Hay veces que uso palabras que son bien de allá y o expresiones como paila. Paila es una...cuando algo no está muy bueno es tipo paila [risas]. (CA.11.04.2022). He viajado por casi toda Suramérica, pero vivir en Colombia y Uruguay. De idiomas estudié portugués e inglés, pero nivel básico, me defiendo!!! (CA.13.09.2019).

B. – Coordinador multiméda do Cabildo

Mi familia, como pasa con casi todas en el Rio de La Plata, proviene de muy diversos lugares: mi abuela materna de la Suiza alemana, mi abuelo materno de Catalunya, mi abuela paterna de Alemania, mi abuelo paterno de Irlanda. Por tradición, tal vez por mayor interés en la genealogía familiar, y por qué no, tal vez por esa costumbre de tiempos anteriores de mantener las líneas ancestrales paternas, tengo más presente la información referida al Clan Mackern. Este grupo familiar sobrevivió a la terrible masacre de Glencoe, Escocia, en el siglo XVII, huyendo luego hacia Irlanda donde se afincaron en Limerick, Irlanda, una hermosa ciudad a orillas del río Shannon. Familia de imprenteros (aunque con otros dueños, la imprenta McKerns en Limerick aún mantiene su nombre original, siendo la más antigua aún en funcionamiento en Irlanda), uno de sus hijos se instala en Argentina a mediados del siglo XIX (otro lo hará en Australia).

El idioma inglés siempre estuvo presente en mi familia, y como sucede con casi todas las comunidades que venían de otros países, al principio de forma "cerrada": cuando se acostumbraba a vivir en comunidades o barrios con gente de la misma procedencia, con

escuelas y clubes propios. Y luego, de forma más abierta, cuando cada cual siguió su camino de vida. Esta apertura generacional implicó una especie de "remix" cultural, y un alejamiento de esas tradiciones más bien formales. Y sobre todo implicó una primera aproximación a otro lenguaje, costumbres y enseñanzas.

La tercera generación, de la cual formo parte, ya crecimos con las dos culturas conviviendo en nosotros, muchas veces chocando con la de nuestros mayores. Nací en Mercedes, Soriano, justamente mi padre trabajaba en el Frigorífico Anglo y vivían en el barrio de los ingleses en Fray Bentos

Mi actividad artística y profesional ha implicado la realización de muchos viajes al exterior y he tenido la suerte de poder visitar muchísimas culturas diferentes. Y también he tenido la posibilidad de regresar a esa cultura original, visitar tumbas de ancestros en Limerick y lugares que forman parte del anecdotario familiar, de revivir en persona cosas y lugares que ocurrieron varias generaciones atrás.

De estos viajes lo que más me fascina es cuando uno se comunica con otras culturas a través de lenguas que no son las maternas. Cuando tenemos que realizar el esfuerzo desde los dos lados para mantener conversaciones en lenguas que no son las propias. Eso genera cierta complicidad y esfuerzo entre los interlocutores para transmitir y entender lo que nos decimos, muchas veces incorporando casualmente palabras sueltas en el propio idioma, lo cual enrarece y enriquece aun más la conversación.

He vivido también la absoluta soledad y extrañamiento que se siente cuando esas culturas no tienen puntos en común, por ejemplo, en el extremo oriente. El estar en medio de reuniones sin tener la menor idea ni indicio de lo que se está hablando, agregándose a esto la extraña sensación que provoca el jetlag y su consiguiente insomnio cuando uno se encuentra a 12 husos horarios de su lugar de origen.

De chico siempre me impresionó el cuento bíblico de la Torre de Babel (CA.10.10.2022).

Ca. - Mãe

Soy chilena. Nosotros vinimos con nuestra familia a vivir a Uruguay, a conocer este país. Yo soy viajera, así que me cree entre el sur de Chile y Barcelona. Mi padre era catalán, español. Y también viví un tiempo en Canadá, en Estados Unidos. También conocí México. Después volví a Chile. El año pasado estuve en Argentina y este año venimos a Uruguay (RAV.Callefavorita.S1.12.09.2019). Si parlo una miqueta de catalá...and also i try to keep my English... 😊 (CA.13.09.2019).

D. – Docente na *Escuela de los Sueños*

Soy uruguaya, nací en Montevideo en el barrio de la Aguada, pero estuve 10 años viviendo en Galicia en España y hace 9 años que soy una migrante retornada (RAV.Callefavorita.S1.12.09.2019).

Di – *Tallerista no MUMI*

Siempre he vivido en Uruguay. Además del español, hablo inglés e italiano (CA.02.01.2022).

C. – *Secção educativa do MAPI*

Soy uruguaya. Siempre he vivido en Uruguay. Solo hablo y comprendo el español (CA.13.09.2019).

I – *Tallerista no MAPI*

Te cuento que nací en Uruguay y he vivido siempre acá. Aparte de mi lengua materna estudié inglés en secundaria y portugués en un programa de lenguas extranjeras, en la misma época. En mi trayectoria profesional he vinculado lo educativo con lo artístico. Estudié bellas artes y educación social, también he hecho cursos y formaciones especializadas en primera infancia, tallerista lúdico expresivo, acerca del trabajo en museos. En lo laboral me desempeñé como tallerista de plástica en club de niños, educadora y auxiliar en grupos de inicial, profesora de artes visuales en centros educativos, tallerista en museo y he trabajado en proyectos vinculados al arte, la educación y lo lúdico (CA.01.02.2022).

J. – *Tallerista no MAPI*

Soy Antropóloga con orientación en Arqueología, educadora y mamá de dos (Sebastián y Lara). Desde hace casi 20 años me dedico a la investigación y la divulgación. El camino en el ámbito en las Ciencias Sociales no es sencillo para la supervivencia económica por lo que la creatividad, y el emprendedurismo es parte inseparable del quehacer profesional que como antropóloga me llevan a un constante descentramiento y extrañamiento de las experiencias cotidianas. Soy Argentina formada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, miembro del Instituto de Arqueología y corresponsable del GEAHF (www.geahf.com). Si bien mi inserción y desarrollo académico se radican en Argentina, desde hace siete años vivo en Uruguay. En tiempos de la vieja normalidad viajaba asiduamente ya que en 4 horas podía conectar ambas orillas y ensamblar la vida familiar y profesional sin problemas. A nivel cultural no hay muchas diferencias entre ambos países, es para mí una cuestión de escala, pero la esencia es la misma. Igual tengo que reconocer una rispidez en algunas personas cuando menciono mi nacionalidad. A nivel lingüístico me he sabido camuflar para no ser señalada como "la porteña", gentilicio que siempre aclaro que no me representa. Por la ausencia de ese cantito característico, que yo no he notado nunca en ninguna persona habita la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, he pasado desapercibida. Sin embargo, por algunos modismos propios de Uruguay me cuesta hasta el día de hoy incorporar, se deschava mi argentinidad. Con mucho esfuerzo intento traducir en simultáneo en mi diccionario mental del argentino al uruguayo palabras como zapatillas a championes, aros a caravanas, polera a rompeviento, seño a mae, colectivo a ómnibus...y la lista puede seguir. Me sigue sucediendo

que cosas muy específicas como productos de ferretería o panadería que al ir a comprar me quedan mirando como bicho raro. El gran desafío lingüístico se me presentó al trabajar como educadora con niños y jóvenes del sistema educativo formal. Allí el nivel de atención para hablar correctamente el español uruguayo era extremo. Asimismo, como madre de niños en edad escolar también requiere de una apertura y el constante aprendizaje. Nunca fui buena para los idiomas, mejor dicho para hablarlos fluidamente, leo sin problemas inglés, portugués y francés. La lectocomprensión la tuve que desarrollar a buen nivel por razones académicas, pero por más que intenté comunicarme oralmente en otra lengua me cuesta muchísimo, quizás por eso siga pidiendo zapatillas en vez de championes. (CA.13.02.2022).

L. – Secção educativa do CdF

Nací en Montevideo, Uruguay. Viví en el Cordón hasta los 8 años y luego me mudé a Ciudad de la Costa. Cuando comencé a estudiar profesorado de Historia en el I.P.A volví a vivir en el Cordón. Desde entonces he vivido en Montevideo. En el año 2012 empecé a estudiar fotografía en Foto Club Uruguayo y su vínculo con la historia siempre me resultó muy apasionante, por lo que en los últimos años decidí comenzar la maestría en ciencias humanas, opción estudios latinoamericanos, para explorar y profundizar el cruce entre ambas disciplinas. Estudié inglés y portugués en el liceo, no son idiomas que maneje con fluidez, pero me han sido útiles para viajar y conocer otros lugares y costumbres. Trabajo desde el año 2019 en el Centro de Fotografía en el proyecto Barrios y como parte del equipo de Educativa (CA.10.12.2020).

Lu. – Secção educativa do MUMI

Soy uruguaya. Siempre he vivido en Uruguay. El español es mi lengua materna. Hablo portugués y comprendo inglés en el escrito (CA.13.09.2019).

M. – *Activador*⁶ na plataforma *Barrios* do CdF

Yo también soy uruguayo, pero también viví en otro país. Viví en Brasil. Es un país muy grande, bueno, yo viví en Porto Alegre que es una ciudad que queda cerca de Uruguay [...]. Yo viví en Porto Alegre entre los 7 y 9 años. Empecé la escuela acá, a aprender a leer y a escribir en español y a la mitad del año me vi rodeado de brasileños y a escribir y a leer en portugués. Y curiosamente Carinhas fue mi profesora de portugués acá, hace muchos años, de portugués de Portugal. Y ahora vivo en la Ciudad Vieja (RAV.Callefavorita.S1.12.09.2019). Soy fotógrafo, soy artista visual, egresado de la Escuela de Bella Artes, y también soy gestor cultural. Soy varias cosas. Trabajo en el campo de la fotografía como docente hace bastantes años,

⁶ “El rol nuestro de activadores que implica un acompañamiento tanto de todo el grupo, del proceso grupal, como individual, pero tratando que cada persona logre en ese proceso ponerse en el lugar de creador o creadora. Como hay muchas personas que nunca generaron un producto y comunicarlo o un producto que comunica [...] Lo importante es que nosotros estemos ahí acompañando a la persona sin incidir tanto en su trabajo” (Canal CdF Montevideo, 2017).

trabajando hace mucho desde el lugar del docente comunitario. He trabajado en interior, en escuelas rurales, en algunos barrios, principalmente en Casavalle. Trabajé bastante en la Dirección Nacional de Cultura (Canal CdF Montevideo, 2017).

N. – Diretora da *Escola de los Sueños*

Soy uruguaya. No hablo otros idiomas. No tengo ningún problema de comunicación, me doy cuenta con los niños de la escuela y los padres nos entendemos, pero no manejo ningún idioma [a parte del español]. En la escolaridad, en la escuela no tuve ningún profesor de idioma. En el liceo tuve inglés, francés e italiano, pero, viste, siempre muy elemental. Siempre viví en Uruguay pero a partir de los...yo viví en Argentina pero en la zona rural de Buenos Aires, no en la capital. Me mudé muchas veces ahí cuando era chica, entre el año y los dos años. Y creo que de ahí viene mi interés y mi preocupación con los chiquilines que son migrantes y pasan por la misma situación. En Villa Miseria viví hasta los seis años. Con los seis añitos cumplidos, en los 80, volví, porque estábamos entrando en la democracia y mis viejos estaban extrañando mucho y querían que yo estudiara acá. Y desde ahí siempre viví en Uruguay. He ido a algunos lugares, pero de visita, pero a vivir no. Y me pasa que me voy por 15 días y extraño, extraño mucho mi lugar, y, sobre todo, Montevideo, porque por ejemplo me voy a Artigas, que también está en Uruguay, también extraño, extraño mi lugar, mi cotidiano (CA.16.01.2020).

Ni – *Activador da Plataforma Barrios do CdF*

Soy uruguayo. Viví en República Dominicana. Ahí viví seis meses, después volví a Uruguay y después me fui a Bariloche. Y ahí cuando volví me enamoré de una chica argentina, así que mi compañera y madre de mis hijos es argentina y vive en Uruguay acá conmigo (RAV.Callefavorita.S1.12.09.2019). Soy fotógrafo y docente hace ya cuatro o cinco años y vengo trabajando hace ya varios años con gente en territorio, trabajé tanto en cárceles, durante dos años generamos un proyecto con los chicos de la cárcel Libertad. Después trabajé también con el MEC [Ministerio de Educación y Cultura]. Ahí nos conocimos con M. Trabajamos en conjunto dando talleres para adolescentes, chicos tratando de reinsertarlos en la educación y los talleres de fotografía hacían parte del proyecto. Y después también trabajé con niños durante tres años dando un taller de fotografía y de poesía (Canal CdF Montevideo, 2017).

R. – Diretora do Cabildo

Si bien soy hija de gallegos, viví siempre en Uruguay. Mi vínculo con el *galego*⁷ es muy fuerte, pues mi madre lo reivindicaba ya que en la escuela durante la dictadura de Franco le prohibían hablar en *galego*. Desde el secundario estudié inglés y francés. Por cuestiones laborales, me es más fácil el inglés ya que lo hablo con frecuencia. De grande aprendí

⁷ R. utilizou sempre o lexema em galego (*galego*) e não no espanhol (*gallego*).

portugués, pero como toda lengua que no hablas se te olvida. Actualmente quiero mejorar mi francés por temas laborales y familiares (CA.13.09.2019).

Como podemos observar pela leitura de fragmentos das histórias pessoais de cada um dos parceiros, esta rede é composta por pessoas com diferentes percursos e trajetórias de vida, e experiências plurilingues, muitas delas espelhando-se nas motivações pelo projeto e sua temática, como veremos mais adiante.

Se nesta rede estas pessoas representam um papel geralmente atribuído pela instituição que representam ou a sua identidade institucional, na grande maioria dos casos, os parceiros possuem identidades profissionais multifacetadas: diretores de museus que também são professores universitários, educadores de museus e *talleristas*⁸ que também são professores em escolas primárias e secundárias, fotógrafos e museólogos que também foram educadores de infância, *talleristas* ou *activadores* em diversos contextos educativos, coordenadores de determinadas áreas de um museu, que são artistas e também professores universitários. Ao longo desta investigação esta multiplicidade de identidades profissionais vai enriquecendo a partilha de conhecimentos, experiências e expertises recolhidas com incidências de vária ordem no desenho e na implementação do PP.⁹

3. Posturas teóricas e metodológicas de e sobre uma investigação para e pelo plurilinguismo

Posicionando-se dentro dos paradigmas interpretativo crítico (Sarmiento, 2011), da complexidade (Morin, 2005) e do experiencialismo crítico (Alarcão, 2001), esta narrativa vai-se construindo “en se construisant, selon une temporalité non réparable” (Goï et al., 2014, p. 10), narrando um percurso de construção social de conhecimento, situado, contingente, *embodied*, intersubjetivo (Mondada, 2011) e em movimento (Ingold & Vergunst, 2008). Procuro, assim, conceptualizar e dar sentido, através da linguagem, a essa experiência de investigação, intrinsecamente sentida como plural, multidimensional, rizomática, iterativa, cíclica e não-linear, pautada pela não previsibilidade — até mesmo no *aqui e agora* da escrita deste produto (?) —, resultante numa e resultando numa constante reorganização dos meus questionamentos, na transformação, ou pelo menos, numa reconfiguração das minhas posturas e condutas

⁸ Para os membros da rede, o *tallerista* representa o funcionário contratado sazonalmente pelo museu que dinamiza as oficinas educativas e as visitas dos museus.

⁹ Reproduzo, a título de exemplo, um fragmento do diário de investigação (DI) que descreve uma reunião com a diretora e o coordenador multimédia do Cabildo: “Em relação à operacionalização dos mapas sonoros, o B referiu que era importante localizar o áudio. Sugeriu que os passeios se localizassem nas praças da Cidade Velha: *Independencia, Matriz, Zavala, España, Bóvedas* e n.º 1 [...] O B propôs, primeiramente, que fosse com o *Google Maps*. Em definitiva, a criança estava a alimentar o *Google Maps* e logo aí tínhamos já associado lugar, data e autor do registo. [...] Achei super produtivo ter um outsider do projeto a comentar o projeto. Os seus contributos foram super relevantes. O B simplificou muitas questões pendentes e solucionou as questões técnicas.” (DI.01/07/2019).

investigativas (epistemológicas, metodológicas e éticas) que foram sendo assumidas ao longo desta história coletiva (Goï et al., 2014; Heller et al., 2017; Salazar et al., 2017).

Ancorada numa DLP de valorização e reconhecimento do plurilinguismo na sua complexidade e multidimensionalidade (Vallejo & Dooly, 2020) – e não apenas no desenvolvimento de repertórios linguísticos e culturais –, um plurilinguismo que se desenvolve ao longo da vida na interceção dos múltiplos espaços de interação social, devendo constituir a escola um espaço central – mas não o único – dessa valorização, reconhecendo a construção multissituada do conhecimento (Moore, 2020a), esta história constrói-se em torno de um PP também ele multissituado, concebido e implementado durante o ano letivo de 2019 por uma rede educativa cujo atores acabaram de se apresentar.

Se a DLP desenvolve-se a partir das perspetivas socioculturais da aprendizagem de Vygotski (Vallejo & Dooly, 2020), segundo o qual todo o conhecimento é construído socialmente na interação com o outro (Vygotsky, 1978), entende-se que diversos atores sociais com responsabilidades educativas podem e devem contribuir para e investir numa educação plurilingue e intercultural que proporciona ao aluno “l’expérience d’une variété des modes d’appropriation” (Beacco et al., 2016, p.13), consubstanciando-se em políticas linguísticas, currículos escolares ou “tão-só” projetos educativos mais ecológicos que se vão enriquecendo com as experiências plurais, os conhecimentos e as perspetivas, qual caleidoscópio, de cada um dos implicados nos processos (Beacco et al., 2016; Moore, 2006).

Contudo, e apesar de abundante literatura sobre os benefícios do trabalho em conjunto de diversos atores educativos no sucesso escolar, mediante a implementação de parcerias, redes educativas e comunidades de prática (Baker, 1997; Depetris & Eames, 2017; Epstein, 1992; Epstein et al., 2002; Hands, 2005; Lave & Wenger, 1991; Lima, 2007; Wenger et al., 2002), nomeadamente no domínio da DLP (Bottoms et al., 2017; Clerc, 2015; Li, 2020; Malusà, 2014; Santos, 2015; Serusclat-Natale & Marzin, 2020; Souto-Manning, 2006; Young & Helot, 2007) pouco se tem indagado como é que o capital – *funds of knowledge* (González et al., 2005) – experiencial, linguístico e cultural de docentes, famílias e comunidade – no nosso caso, os museus –, crianças e investigadores pode ser investido no aprofundamento da DLP que se desenha na continuidade dos espaços de aprendizagem das crianças (Moore, 2017b, 2021; Moore et al., 2018; Zeichner et al., 2016).

A construção de uma investigação em rede levou-me, ainda, a refletir e a posicionar-me face ao modo como essas experiências investigativas são conduzidas, procurando explorar e problematizar espaços mais democráticos e participativos, obrigando-me a sucessivos descentramentos. Esta narrativa caracteriza-se, pois, como uma investigação da proximidade e da contaminação (Salazar et al., 2017) que procura valorizar e colocar em diálogo saberes que “se piensan diferentes” (Zaffaroni & Juarez, 2014, p. 88) através de uma prática reflexionada coletiva que decorre do desenvolvimento da investigação.

Ao optar por olhar para este estudo desde um enfoque experiencial (Heller et al., 2017), procurei compreender os *enjeux* implicados num PP concebido por entidades

multidimensionais que interagem entre elas, abraçando o objeto de estudo desde o caos, a incerteza, a complexidade, a liquidez, a multissensorialidade, o performático e o material (Salazar et al., 2017), sendo que o tecido complexo da investigação é particularmente visível a três níveis que se intercetam: 1) o do PP; 2) o das opções metodológicas; 3) o da escrita de tese.

Ao nível do PP, que, como já referido, se situa numa perspetiva da coconstrução multissituada do conhecimento, o projeto de investigação-intervenção é observado, analisado e discutido na convocação de múltiplas vozes (e línguas) a partir das suas características intrínsecas, únicas, multidimensionais e interrelacionadas (cf. Questões de investigação em 2.1.). Neste sentido e no que concerne as opções metodológicas, optei por um estudo de caso etnográfico que se apoia no cruzamento de instrumentos multimodais e na observação participativa, intersubjetiva e performática (*embodied*) dos diversos atores sociais implicados e não apenas em instrumentos 'verbais' e requer incluir e experimentar abordagens alter(n)ativas, não-lineares, criativas e visuais de investigação em DLP (Prasad, 2015). O estudo de caso enquadra, qual moldura poliédrica, as três dimensões do PP que serão analisadas, delimitadas em três questões de investigação, e a etnografia a estratégia que melhor se adequa ao modo como a essas questões serão respondidas.

Por último, ao nível da escrita da tese, senti a necessidade de seguir um estilo de narrativa polifónica não-linear, procurando captar a pluralidade e a heteroglossia do que discursivamente vai sendo narrado, sendo a linguagem o meio através do qual se pretende integrar a pluralidade de olhares sobre o projeto de investigação-intervenção, ou seja, o modo como o “world [esta experiência de investigação] as it is engaged with, perceived or explained by the people that we study.” (Heller et al., 2017, s/p). O seu estilo decorre ainda de um entendimento de que a escrita de uma tese não é apenas uma *mise en mots* de uma experiência (Goï et al., 2014), mas faz ela parte fundamental dessa experiência, no que comporta de autorreflexividade e no que esse exercício proporciona na procura em dar sentido(s) à investigação. Deste modo, não se espante o leitor desta narrativa das múltiplas intervenções das vozes dos atores da investigação (crianças, famílias, professores, educadores de museus, investigadores) em capítulos tradicionalmente dedicados à *heterodiege*¹⁰ académica.

4. Finalidade do estudo e questões da investigação

O estudo é conduzido por uma postura de indagação sobre as possibilidades didáticas de projetos plurilingues multissituados mobilizados por redes educativas compreendendo

¹⁰ Este neologismo convoca da Teoria da Literatura as possibilidades das perspetivas de narração, podendo o narrador assumir uma postura homodiegética ou heterodiegética. Ao utilizarmos *heterodiege* académica queremos significar o processo pelo qual as investigações tradicionalmente partem da construção de referenciais teóricos e metodológicos que não recolhem os contributos de quem está do lado de fora do mundo académico. Em coerência com os paradigmas adotados e pelas próprias questões de investigação que nos movem, não optaremos por esta via.

diferentes atores sociais com a finalidade de refletir sobre dinâmicas exploratórias da investigação-intervenção participativa em DLP. Assumindo-se como um estudo exploratório e em espiral, esta tese, “as a storytelling act” (Bryman, 2012, p. 101), vai-se construindo como um percurso reflexivo em torno de três dimensões do PP: (i) as **dinâmicas de rede educativas sob o prisma de paradigmas participativos da investigação em DLP**; (ii) **as condições didáticas dos cenários plurilingues criados pela rede**; e (iii) **os recursos investidos pelos atores da investigação durante as experiências educativas do PP**. A cada uma destas dimensões do PP, que foram emergindo de forma não cronológica em função dos interesses e novos olhares ao longo do trabalho de campo, correspondem as seguintes questões de investigação:

1. Como é que redes educativas entre escola, museus, famílias e investigadores podem contribuir para paradigmas participativos de investigação-intervenção em DLP?
2. Como é que os cenários pedagógicos plurilingues multissituados são construídos e implementados?
3. Como é que crianças e famílias se engajam colaborativamente e que tipo de recursos investem ao longo das experiências educativas do PP?

5. Contextualização macro do estudo

Segundo a *Ley General de Educación* (Ley Nº 18.435, 2008), a educação formal no Uruguai compreende os níveis 0 a 5, tal como se apresenta na figura 2:

	Descripción
0	Educación inicial: 3, 4 y 5 años de edad
1	Educación primaria
2	Educación media básica
3	Educación media superior Incluye tres modalidades: educación general, educación tecnológica y formación técnica profesional
4	A) Educación terciaria Incluye cursos técnicos no universitarios, tecnicaturas y educación tecnológica superior
	B) Formación en educación con carácter universitario
	C) Educación terciaria universitaria: Incluye carreras de grado
5	Educación de postgrado

Figura 2 – Quadro descritor dos níveis de escolaridade no Uruguai. Fonte: Ley N° 18.435.

O estudo desenrolou-se em Montevideo, capital do Uruguai, com crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos de uma escola primária. A EP é um ciclo que compreende seis anos de escolaridade. No que se refere ao tipo de estabelecimento de ensino em contexto urbano, existem três tipos de instituições escolares diferenciadas não apenas pelo horário escolar, mas, sobretudo, pela proposta pedagógica: (i) *escuelas comunes* (4hs); (ii) *escuelas de tiempo extendido* (7hs); e (iii) de *escuelas de tiempo completo* (ETC) (7,30hs). A escola do nosso estudo inclui-se nesta última categoria e localiza-se na *Ciudad Vieja*, bairro histórico de Montevideo (cf. capítulo 3 para uma descrição mais detalhada).

Inicialmente, nos anos 90, as ETC localizavam-se em contextos urbanos de grande vulnerabilidade e pobreza com o objetivo de lograr uma maior equidade no acesso aos conhecimentos e desenvolvimento de aprendizagens e de competências (Administración Nacional de Educación Pública, 1997). Atualmente, a combinação de diversas circunstâncias como as profundas mudanças da modernidade tardia com famílias a terem de trabalhar 8 horas diárias, constituindo a escola uma unidade de apoio fundamental, a valorização da proposta pedagógica das ETC por parte da comunidade escolar (professores, famílias e alunos) e os seus impactos positivos na redução da retenção escolar e também positivos, embora nem sempre significativos, nas aprendizagens das crianças, criam-se novas expectativas em relação a esta proposta pedagógica (cf. Administración Nacional de Educación Pública, 2017b; Cerdan-Infantes & Vermeersch, 2007; Llambí, 2014, três estudos de impacto sobre as ETC). Assim, assiste-se à transformação de diversas *escuelas comunes* em ETC, cuja localização

privilegiará não apenas contextos de grande vulnerabilidade social e pobreza, mas também zonas de alta densidade populacional (Moll & Barbosa, 2015). Tal como é mencionado na *Propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo*, a admissão dos estudantes é definida em função do rácio escolar e não dos ingressos do agregado familiar (Administración Nacional de Educación Pública, 1997).

Por último, outro aspeto relevante das ETC e das suas propostas pedagógicas prende-se com o vínculo à comunidade, questão que pude observar logo quando visitei a *Escuela de los Sueños*. Tal como aponta o documento acima referido, as ETC configuram-se como espaços oportunos de aprofundamento das relações com as comunidades onde se inserem, e muito particularmente, com as famílias, mediante a criação de atividades complementares na articulação dos espaços formais e informais de aprendizagem e de dias de *escuela abierta*, em que a escola, tal como o nome indica, abre as suas portas à comunidade e durante os quais se desenvolvem atividades com alunos, famílias, professores, vizinhos, etc.

5.1. **Uruguay Plurilingüe 2030: políticas linguísticas atuais no Uruguai**

A *Administración Nacional de Educación Pública* (doravante ANEP) é a entidade que elabora, instrumenta e avalia as políticas educativas no Uruguai, com exceção dos níveis 4C e 5 da figura 2. No que diz respeito, muito concretamente, às políticas linguísticas, a *Ley General de Educación* (2008) define a educação linguística como uma linha transversal, explicitando na alínea 5, do artigo 40, do Capítulo VII, que:

La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respeto de las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua, la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (español del Uruguay, portugués del Uruguay, lengua de señas uruguaya) y la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras (Ley Nº 18.435, 2008, sublinhados meus).

No espírito da lei, importa sublinhar diversos aspetos que apontam para uma educação linguística plural: o respeito pelas variedades linguísticas, o reconhecimento de três línguas maternas existentes no país¹¹ e a chamada “formação plurilingue”.

Paralelamente à preparação do projeto-lei da *Ley General de Educación*, a *Comisión de Políticas Lingüísticas* elabora uma compilação de documentos orientadores, *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública* (Administración Nacional de Educación Pública, 2007b), entre os quais o *Documento 1* (Administración Nacional de Educación Pública, 2007a), no qual se faz uma descrição histórica das diretrizes políticas que enfatizaram um sistema educativo monolingue que acompanhava (e ainda acompanha) uma

¹¹ Refira-se que o Uruguai é um país que não consagra na lei o espanhol como língua oficial, sendo que é o idioma adotado no país por via de uma *consuetudine* (Behares, 2009).

representação de um país monolíngue¹², malgrado a conformação, desde as suas origens, de um país “plurilingüe cosmopolita”¹³ (Behares, 2009, p. 44), renegando, assim, duas comunidades autóctones para as quais o espanhol constitui uma língua segunda: as comunidades bilingues de fronteira e as comunidades surdas.

Os anos 90 do século XX surgem como um período de maior abertura à pluralidade, nomeadamente, no que diz respeito à situação bilingue e de diglossia de fronteira norte do país, como a breve experiência do projeto denominada *PROPELER – Programa Pedagógico Experimental en Lectura y Escritura de Rivera*, cursos conferentes de grau académico na Universidade da República, com ampla frequência de professores, e a implementação do Programa de Imersão Dual Espanhol-Português nas Escolas de Fronteira em 2003¹⁴. Ainda no *Documento 1* (Administración Nacional de Educación Pública, 2007a), manifesta-se a necessidade de mudar de um paradigma monolíngue a um paradigma plurilingue o que implica a necessidade de serem estabelecidas políticas linguísticas explícitas que contemplem a diversidade linguística do país.

Dentre os princípios orientadores do documento, destaco o 7.º, referente às línguas segundas e estrangeiras:

Las segundas lenguas y las lenguas extranjeras constituyen un componente fundamental en la formación del individuo, en virtud de sus potenciales papeles en la ampliación del acceso a la información, de la participación social y cultural y de su contribución al desarrollo cognitivo. La oferta plurilingüe, con las modalidades y flexibilidades que cada subsistema permita, es la que se considera deseable, tomando en cuenta la variedad de situaciones, regiones, grupos humanos e intereses (Administración Nacional de Educación Pública, 2007a, p. 26, destacados meus).

¹² Para Behares e Brovotto (2009), ainda que o texto constitucional não explicita a língua oficial do país, diversas medidas e processos contribuíram para criação e reafirmação de um perfil cultural homogêneo e monolíngue, sendo que o principal instrumento deste processo foi a *Ley de Educación Común*, redigida por José Pedro Varela e aprovada em 1877, consagrando o uso do *idioma nacional* em todas as escolas do país.

¹³ Segundo Behares (2008), o cosmopolitismo é um “rasgo constitutivo del Uruguay y está indisolublemente ligado a aquella conformación plurilingüe y pluricultural” (p.44), acrescentando “En algún momento recibimos a los franceses, a los alemanes, a los italianos, a los ingleses, a los españoles (sobre todo a los gallegos, los catalanes o los vascos), a los judíos (hablantes de muchas lenguas), a los armenios, ahora a los finlandeses hablantes del finés... Vinieron de muchos lugares, fueron nuestros abuelos, se fueron o se quedaron, construyeron esta sociedad. Ahora vamos nosotros allá, ya desde los sesenta, a causa del exilio y de la emigración. ¿A dónde fueron y van los uruguayos del ‘Departamento Veinte’? Las investigaciones nos muestran que muy frecuentemente han ido o van a los lugares de sus ancestros. El Uruguay como sociedad quiere restablecer sus vínculos cosmopolitas, que había perdido por una o dos décadas, sobre todo en los setenta, cuando perdió muchas cosas que eran esencialmente buenas [refere-se ao período ditatorial]; pero está volviendo a valorizar los lazos cosmopolitas que otrora [lo] caracterizaron” (p. 45).

¹⁴ Sobre este programa, consultar Brovotto et al.(2007b).

Mas o que é que se entende aqui por “formação plurilingue” e “oferta plurilingüe” e qual o seu espaço na educação pública?

Diversos documentos lavrados pela ANEP reiteram, por um lado, a essencialidade plurilingue dos programas com o objetivo de ser promovido o respeito pela diversidade linguística e cultural, e explicitam, por outro, que a formação plurilingue se refere à aprendizagem de línguas estrangeiras e segundas (Administración Nacional de Educación Pública, 2007b, 2008, 2012). As políticas linguísticas abarcam todo o sistema educativo de uma maneira global e transversal procurando construir um *Uruguay Plurilingüe 2030* (Motta, 2018). A descrição que seguidamente farei refere-se exclusivamente às políticas linguísticas plasmadas na documentação oficial, sendo que, tal como aponta Motta (2018), todas as medidas tendem à sua universalização. Quer isto dizer que não significa que todos os estabelecimentos de ensino tenham os recursos económicos e humanos para implementar estas políticas na sua plenitude.

Na EP, as políticas linguísticas definem o inglês como a língua estrangeira primeira de aprendizagem, desde o primeiro ano de escolaridade, entendendo-se que a aprendizagem precoce da língua inglesa constitui um “paso fundamental en el desafío de la formación de ciudadanos plurilingües” (Administración Nacional de Educación Pública, 2017a, p. 6) e “puente para la interculturalidad” (Administración Nacional de Educación Pública, 2012). Já o português, língua materna ou segunda de estudantes da região fronteiriça, e estrangeira para o resto do país (Administración Nacional de Educación Pública, 2008), é considerada uma língua regional, também ela fazendo parte da oferta curricular neste nível de escolaridade com maior incidência nos estabelecimentos de ensino situados na faixa fronteiriça com o Brasil. O *Programa da Educación Inicial y Primaria* (Administración Nacional de Educación Pública, 2008) prevê ainda que, em determinadas circunstâncias e fruto da demanda social ou da existência de comunidades linguísticas específicas, outras línguas possam ser lecionadas neste nível de escolaridade.

Na Educação Secundária, se o inglês continua a ser a língua curricular obrigatória por, pelo menos, mais três anos, os estudantes devem ainda frequentar no ciclo básico (correspondente ao nível 2 da figura 2), com carácter obrigatório, uma terceira língua estrangeira (francês, italiano ou alemão), podendo a título extracurricular e gratuito, frequentar aulas de outras línguas estrangeiras através da frequência de um *Centro de Lenguas Extranjeras*. Nestes centros, são oferecidos, como idiomas estrangeiros, o alemão, o francês, o italiano, o português e a língua gestual uruguaia. No último ciclo da Educação Secundária, prevê-se o aprofundamento de uma das três línguas estrangeiras já estudadas anteriormente, durante 2 ou 3 anos, sendo que esta frequência é obrigatória.

A análise da documentação legal do Uruguai¹⁵ no que se refere às políticas linguísticas que vão sendo implementadas aponta, indubitavelmente, para um profundo interesse na

¹⁵ De referir que esta análise dos documentos legais apenas se focalizou na documentação produzida pelo e/ou disponibilizada na página web da *Dirección de Políticas Lingüísticas* da

ampliação e universalização, flexível e adaptada aos contextos, do ensino do espanhol, como língua de escolarização, e de línguas segundas e estrangeiras, com a finalidade de formar cidadãos plurilingües. A temática definida do nosso estudo vê-se enquadrada na construção prospetiva de um *Uruguay Plurilingüe 2030*. No entanto, essa análise também me leva a questionar, por um lado, o(s) tipo(s) de plurilingüismo(s) a que alude o termo *plurilingüe*, reiteradamente expresso na documentação (não flutuará entre um plurilingüismo funcional e um plurilingüismo de elite?) e, por outro, o tipo de estruturação do ensino de línguas, que, como demonstrado, se caracteriza por um ensino aditivo e sequencial, o que, tal como sustentado por Beacco e Byram (2007), não conduz necessariamente à formação de cidadãos plurilingües nem se esgota numa soma de línguas e de recursos linguísticos.

Este estudo não pretende modificar a visão de plurilingüismo(s) do Estado uruguaio, nem tampouco reestruturar o ensino de línguas no país, pois não é a este nível (macropolítico) que se situa. Ao situar-se numa dimensão da educação que é o espaço escolar e a comunidade na qual esse espaço está inserido — acreditando que é a este nível que as experiências educativas transformadoras acontecem —, esta investigação da ordem da indagação e da exploração, procura, sim, compreender as possibilidades de uma educação para o plurilingüismo, integradora e articuladora de espaços de aprendizagem, mediante a criação de projetos que impliquem um leque alargado de atores sociais com responsabilidade educativas.

6. Panorama da narrativa

Esta história será narrada em seis capítulos:

Capítulo 1 — constituindo o eixo norteador da investigação, pretende tornar visível através da reflexão e da indagação das posturas e ancoragens do estudo na ótica da DLP. Procuo analisar e refletir sobre a circulação conceptual do plurilingüismo e de conceitos aparentados e sua apropriação em diversos espaços e tradições epistemológicas (europeia, anglófona, América Latina). A segunda parte deste capítulo é motivada pelos próprios cenários pedagógicos do PP, percorrendo um conjunto de questões em torno de processos didáticos transversais e ecológicos ancorados nas práticas locais das comunidades, como as paisagens linguísticas (PL), multimodalidades, pluriliteracias e abordagens PASTeL.

Capítulo 2 — reflete sobre as opções metodológicas que foram sendo tomadas ao longo do estudo, enquadrando-as em perspetivas da investigação em educação, e problematizando-as na sua relação com o desenvolvimento de projetos participativos de investigação-intervenção em DLP. Desta problematização, decorre o interesse pelos procedimentos éticos e posturas de responsabilidade social que foram sendo discutidas ao longo do percurso. Explora-

ANEP (<https://www.anep.edu.uy/codicen/politicas-linguisticas>; última vez consultado a 02/02/2021).

se, ainda, a inclusão de metodologias não-lineares de recolha de dados, nomeadamente, as metodologias visuais e a sua complexidade de análise.

Capítulo 3 — contextualiza e descreve os (entre)espaços do PP que se desenvolveu no bairro histórico da cidade: a *Ciudad Vieja*. Neste curto capítulo, procura-se que o leitor (re)conheça os múltiplos contextos envolvidos no projeto, bem como as motivações que conduziram à participação da escola e dos museus neste estudo.

Capítulo 4 — após uma introdução que sintetiza brevemente a literatura sobre a construção e implementação de redes, parcerias e comunidades de prática, este capítulo adota uma postura ética, inspirada nos modelos de relacionalidade de investigações com comunidades indígenas (Wilson, 2008), no desenvolvimento de investigações com redes educativas. A partir deste modelo, descrevo o percurso de conformação da rede e o modo como os diferentes atores se apropriam deste espaço. Analiso, igualmente, como os processos de relacionalidade e de reciprocidade se traduzem na transferência de conhecimentos e de experiências na e pela construção dos cenários pedagógicos do PP. É a partir desta construção que, finalmente, indago processos de reapropriação concetual do plurilinguismo no seio da rede e ao modo como as redes conferem novas corporalidades aos conceitos.

Capítulo 5 — incide sobre os cenários pedagógicos decorridos na transversalidade da escola e das ruas do bairro. A narrativa reflexiva percorre o workshop *Mi calle favorita*, um atelier plurilingue e pluriartístico sobre a *Ciudad Vieja* e no qual participaram crianças de diferentes níveis de escolaridade. O workshop foi sendo intercalado com passeios pelo bairro com as famílias das crianças, passeios esses que se centraram na captação das sonoridades e visualidades da comunidade com a ajuda de tablets, gravadores e máquinas fotográficas. Este capítulo procura analisar o modo com as crianças e as famílias se engajam num conjunto de cenários pedagógicos, evidenciando os recursos que investem ao longo das experiências. No final do capítulo, descrevo o modo como os materiais recolhidos por crianças e famílias são utilizados na criação de um dispositivo multimédia no Cabildo.

Capítulo 6 — incide sobre dois cenários pedagógicos implementados nos espaços dos museus MUMI e MAPI em articulação com a *Escuela de los Sueños* (pré e pós-visita). O capítulo inicia-se com uma introdução teórica que recolhe e discute aspetos essenciais da educação em museus e muito particularmente o modo como estes têm incorporado práticas para uma didática da pluralidade. Seguidamente, a narrativa percorre duas práticas educativas em museus no âmbito do PP: um atelier intitulado *En los piecitos del Otro*, implementado pelo MUMI junto a uma turma de 4.º ano de escolaridade, e uma visita interativa sobre línguas e culturas indígenas da América Latina com crianças e famílias.

Capítulo 1 – Didática das Línguas e do Plurilinguismo: a construção de um saber disciplinar em movimento

Introdução

Este capítulo consubstancia duas finalidades. Uma finalidade emerge da importância de situar o lugar a partir do qual e com o qual se desenvolveu o estudo e da necessidade de uma compreensão e indagação críticas dos percursos da DLP, com especial foco nos conceitos e nas abordagens que foram ganhando espaço na construção epistemológica e metodológica da disciplina. Uma outra finalidade prende-se com aspetos intrínsecos à presente investigação, uma narrativa que pretende relatar uma experiência investigativa em rede em DLP e, como tal, a construção do pensamento não será alheia à minha própria experiência e na forma como essa experiência, que é plural e tecida na plurissituacionalidade, contamina a reflexão teórica. Na finalização deste capítulo, partindo desse enquadramento, abrir-se-á um espaço de reflexão que pretende traduzir a relação dialógica entre teoria e práxis. São verbos norteadores deste capítulo contextualizar, problematizar e (re)perspetivar em função da presente experiência.

1.1. Percursos da Didática das Línguas e do Plurilinguismo

Uma disciplina é constituída por princípios fundadores, hipóteses gerais e conceitos — que determinam um domínio de estudo e um objeto de estudo — , construindo um quadro conceptual no interior do qual, e de forma sistémica, surgem diversas teorias (Charaudeau, 2010). A DL é hoje inquestionavelmente reconhecida como disciplina científica, orientada para a práxis, cuja construção do conhecimento teórico e conceptual parte dos terrenos sociais, reunindo uma comunidade de investigadores, formadores e docentes preocupados com a *investigação* e a *intervenção*, em torno das questões do ensino, da aprendizagem e da apropriação de línguas (Alarcão et al., 2009; Huver & Macaire, 2021; Melo-Pfeifer, 2014).

Como toda a disciplina, ela foi percorrendo e (re)conceptualizando as suas epistemologias, acompanhando as evoluções da sociedade, por diversos estádios (Melo, 2006) ou momentos (Andrade & Araújo e Sá, 2001; Araújo e Sá, 2004), “situados num continuum e numa rede de mestiçagens que se prolongam até hoje, quer nas práticas de sala de aula, quer nos seus discursos reguladores, quer ainda nos seus instrumentos de trabalho.” (Melo, 2006, p. 37). Andrade e Araújo e Sá (2001) identificam três momentos da DL - a *instrumental*, a *específica* e a das *línguas* ou do *plurilinguismo* - com características específicas e visões da noção de “língua” e de “competência linguística” e de modalidades de aprendizagem de língua diferentes.

A *didática instrumental* caracteriza-se pelo desenvolvimento de técnicas e de instrumentos de pendor aplicacionista, mas longe dos terrenos de atuação. A “língua” é entendida como um sistema rígido de regras de inspiração estruturalista e o propósito do

ensino-aprendizagem rege-se pelo ideal do falante nativo poliglota¹⁶. (Andrade & Araújo e Sá, 2001).

A *didática de língua* "corresponde a um esforço de autonomização da Didáctica enquanto disciplina científica autónoma, o que lhe vai exigir a delimitação de um objecto de investigação próprio, identificado com a aula de uma dada língua e a interacção que nela se vai co-construindo" (Araújo e Sá, 2004, s/p). Caracteriza-se pela ciência de ensinar, de inspiração heurística e epistemológica, que, ao reconhecer a complexidade do seu objeto de estudo, reivindica um modelo do ecletismo metodológico (Puren, 1999). A "língua" é entendida na sua multidimensionalidade, pragmática, funcional e enunciativa, e como instrumento de comunicação. A competência linguística passa a ser designada por *comunicativa*, de pendor monolíngue inspirado no modelo (também ele ideal) do locutor bilingue.

A *didática das línguas (e do plurilinguismo)*, ao reconhecer a complexidade do objeto de estudo, reclama a necessidade de se pensar os processos de ensino e de aprendizagem de línguas mais articulados, contextualizados e globalizados (Araújo e Sá, 2004), em que a língua é compreendida como um conjunto diluído de repertórios individuais. O modelo do locutor bilingue é questionado, insistindo-se na valorização de uma competência, mais global, plurilingue e pluricultural do ator social, que compreende um capital linguístico e cultural, compósito, incompleto, dinâmico e variável (Araújo e Sá, 2004; Coste et al., 2009; Macaire, 2008). Torna-se, pois, preocupação deste momento "a forma como a escola pode participar no enriquecimento das trajectórias dos sujeitos, quebrando fronteiras *internas*, entre disciplinas e saberes, e *externas*, entre a escola e outros locais e instrumentos de aprendizagem" (Araújo e Sá, 2004, s/p). Decorre da enunciação dos postulados referidos na introdução desta tese que este estudo se situa dentro deste paradigma, reivindicando um "pensamento ecologizante" das dimensões *investigativas* e *interventivas* desta ciência, bem como a designação de *didática das línguas e do plurilinguismo*.

Se bem que estes estádios emergem em determinados contextos geohistóricos e campos disciplinares, é certo que todos eles confluem atualmente na investigação, na intervenção e nos discursos em DL (Araújo e Sá, 2004), interpenetrando-se e ocultando certos posicionamentos mais velados ou enviesamentos conceptuais dos fundamentos da DLP (cf. Castellotti, 2010; Castellotti et al., 2016; Marshall & Moore, 2018).

Tendo em conta a temática do estudo, importa refletir sobre os percursos de uma didática da pluralidade, contextualizando a sua emergência, fundamentos, objetos de estudo e conceitos. Saliento, contudo, a relevância do estabelecimento de pontes com espaços não-académicos na construção dos saberes em DLP na medida em que a DLP é "*vécue sur, avec ses objets et pour eux, autant que nourrie par eux.*" (Huver & Macaire, 2021, p. 3). Nesta tese, esta reapropriação concetual do plurilinguismo por parte dos atores sociais da rede educativa será aprofundada no capítulo 4.

¹⁶ Segundo Castellotti (2011, p.5), o termo poliglota "renvoie à une conception quantitative et perfectionniste, centrée sur un résultat : il parle / comprend quasiment "parfaitement" un grand nombre de langues, qu'il manie avec aisance".

1.1.1. Contornos, evoluções e práticas de uma Didática das Línguas e do Plurilinguismo

A emergência da DLP vê-se enquadrada numa constelação de fatores interdependentes: (i) a conformação na década de 90 do século XX de um discurso europeu de políticas linguísticas redirecionadas para a construção de uma cidadania participativa e democrática numa Europa multilingue e multicultural; (ii) a reflexão sobre construção de conhecimento científico da DL a partir dos paradigmas da complexidade e da interdisciplinaridade; e (iii) o reconhecimento da identidade e dos campos de investigação e de atuação da DL (Araújo e Sá, 2004).

Legitimada pelo projeto de uma educação plurilingue do Conselho da Europa, nomeadamente através do impulso da elaboração de documentos preparatórios do *Quadro Europeu de Referência para as Línguas* (CECR) (Conseil de l'Europe, 2001) dos quais se destaca *Compétence Plurilingue et Pluriculturelle* de Coste et al. (1997, republicado e ampliado em 2009)¹⁷ -, e de uma certa filiação francófona¹⁸, nomeadamente, do campo da Didática do Francês Língua Estrangeira, a DLP vai-se conformando como uma ampliação dos discursos, das práticas e da construção do conhecimento da DL, não se inscrevendo numa atitude de dissidência com as diferentes didáticas (específicas) de línguas, nem tampouco de fechamento sobre o seu próprio discurso, ancorada nos paradigmas da complexidade, heterogeneidade e variabilidade, recuperando e entrando em diálogo com teorias conceituais e metodológicas de diferentes domínios na construção de conhecimento da DL, adquirindo inicialmente especial relevância a sociolinguística e os estudos sobre o bilinguismo (Alarcão et al., 2009; Huver & Macaire, 2021; Melo, 2006; Moore, 2006).

A DLP marca epistemologicamente deslocamentos nas configurações em relação à aprendizagem de línguas, orientando o seu objeto de estudo para problemáticas e dimensões relacionadas com a sociabilização e escolarização, adquirindo grande relevância os contextos educativos de contacto de línguas, a configuração e mobilização dos repertórios plurilingues e pluriculturais do estudante entendido como um ator social ocupando um lugar central do processo de aprendizagem, as representações sociais, as identidades plurais plurilingues e sua relação com as mobilidades, as práticas e modos de acesso e de transmissão de línguas e saberes, locais, periféricos, legitimados ou marginalizados (Moore, 2006).

Na sua tradução ao nível das práticas educativas, os objetivos educativos da DLP ampliam-se já não tomando o contexto de aprendizagem de línguas sob ótica de uma

¹⁷ Refira-se que Candelier e Castellotti (2013), reconhecendo o papel orientador do CECR no ensino de línguas, referem, no entanto, que o documento é tímido na caracterização das dimensões e estratégias potenciadoras do desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural, confinada a aspetos relacionados com a mediação, também ela retomada em sentido estrito, contribuindo, em certa medida, para uma reprodução de sentidos quantitativos e aditivos do plurilinguismo, questão frisada por diversos autores (cf. Castellotti, 2010; Coste, 2010).

¹⁸ Na sua tradução ao alemão, o conceito de didática do plurilinguismo surge no CECR como *Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Para uma resenha terminológica, confrontar Candelier e Schröder-Sura (2016).

competência comunicativa de um falante nativo ideal, mas de uma abordagem coordenada, transversal e holística das aprendizagens, linguísticas e não-linguísticas, viabilizando e promovendo o plurilinguismo como valor e como competência (Beacco et al., 2016; Beacco & Byram, 2007; Beacco & Coste, 2017). Constituindo uma mudança de perspectiva do ensino de línguas — sem, no entanto, configurar-se como uma revolução metodológica daquilo que era e é o ensino de línguas (Beacco & Coste, 2017; Cavalli et al., 2009) —, de uma *mise en valeur* do contacto de línguas e culturas e dos repertórios dos alunos (Cavalli, 2014) ou “d’une manière d’être aux langues” (Beacco & Byram, 2007, p. 37; cf. também Beacco, 2005), a *Educação Plurilingue e Intercultural* apresenta-se e desenvolve-se como um projeto educativo europeu definidor de princípios linguísticos e educativos comuns impelido pela necessidade de a escola e a sociedade em geral deverem promover os valores da coesão, solidariedade e equidade sociais, da democracia participativa, do respeito mútuo e da valorização da diversidade linguística e cultural pelo estabelecimento de práticas educativas integradoras de uma Europa multilingue e multicultural (Beacco & Coste, 2017; Cavalli et al., 2009). Portanto, « Le plurilinguisme est ainsi conçu de façon transversale mais non surplombante à la DDL » (Huver & Macaire, 2021, p. 6).

Este projeto, que rapidamente se difunde por outras regiões, coloca o plurilinguismo no cerne da educação em línguas, centrando-se, globalmente, nos repertórios linguísticos e culturais plurais dos estudantes e no desenvolvimento de competências plurilingues e pluri-/interculturais, incidindo a diferentes níveis dos currículos escolares tendencialmente mais transversais (Beacco et al., 2016; Beacco & Byram, 2007) e em abordagens mais ecológicas das aprendizagens de línguas (Cavalli, 2014), no sentido em que é uma educação com uma dupla finalidade, a de conduzir o aluno no desenvolvimento de competências linguísticas e competências interculturais, mas “qui ne se traduisent pas nécessairement par des compétences langagières **effectives**” (Beacco & Byram, 2007, p. 73, destacados meus).

Estas abordagens são designadas, em DLP, como abordagens plurais – *éveil aux langues*, didática integrada das línguas (e ensino bilingue, CLIL/EMILE, cada vez mais consensual, mas com algumas reticências¹⁹), intercompreensão e interculturalidade (Candelier, 2008) – que, apesar de histórias e campos de experimentação distintos, procuram “favoriser dans l’apprentissage la mise en relation des langues, des formes d’éveil interculturel et le développement d’aptitudes, d’attitudes et de stratégies de portée transversale” (Coste, 2010). Além disso, o CARAP – *Cadre de référence pour les approches plurielles* constitui um referencial de competências e um documento orientador de uma *mise en oeuvre* de uma DLP ao nível da elaboração dos currículos e de materiais didáticos, da formação de professores e das escolhas que cada professor faz em função do seu contexto/público (Candelier et al., 2012; Candelier & Castellotti, 2013; Candelier & Schröder-Sura, 2015).

Em síntese, ao nível das teorias, conceções e práticas, a DLP reclama-se a si própria como uma didática comprometida com a valorização da diversidade linguística e da

¹⁹ Sobre esta discussão, cf., por exemplo, De Pietro (2014).

comunicação intercultural através do desenvolvimento de um conjunto de recursos, competências e saberes num esforço da compreensão do outro (Alarcão et al., 2009), bem como comprometida com o seu objeto de estudo (Moore, 2006). Neste sentido, a educação plurilingue e intercultural visa o reconhecimento da diversidade de línguas e culturas que atravessam o espaço escolar e outros espaços, bem como o reconhecimento das suas múltiplas formas, em interação e em interceção, de diversidades, pluralidades e heterogeneidades (Castellotti, 2010) do tecido híbrido e complexo da sociedade contemporânea: populações, referências culturais, saberes e conhecimentos, incluindo saberes e conhecimentos familiares e culturais outros que não os das culturas dominantes, princípios e valores, e visões em relação às finalidades da educação (Coste, 2014).

Pode-se hoje, ainda, avançar que se assiste a uma maior ampliação da conceptualização epistemológica da DLP em diálogo com os estudos sobre multimodalidades, pluriliteracias e semiótica, sobre os quais me deterei mais adiante, cumprindo-se o vaticínio de Melo-Pfeiffer (2014) ao prever uma maior penetrabilidade entre terrenos e espaços de atuação da investigação em DLP com implicações nos seus discursos, sobretudo, ao nível conceptual, nas posturas do investigador e nas abordagens metodológicas aos objetos de estudo.

1.2. Perspetivações holísticas de conceitos emergentes da e em diálogo com a DLP

A discussão em torno da revisão e reflexão teórica sobre conceitos centrais de uma investigação enriquece-se quando se torna sensível ao mundo plurilingue, multipolarizado e globalizado (Liddicoat & Zarate, 2009). Parto do pressuposto de que os conceitos fluam entre significados que não são unívocos, sobretudo, quando os significantes extravasam fronteiras. Este fluxo internacional, transnacional e intercultural de ideias não deve ser entendido como um simples processo de transplantação (Liddicoat & Zarate, 2009) ou de exportação e importação de conceitos, modelos e teorias (Dietz & Mateos Cortés, 2013). De facto, as ideias não possuem uma existência independente da língua que as expressa, pelo que a sua tradução para novos contextos linguísticos e/ou nacionais supõe a incorporação e/ou supressão de (novas) conotações, o que até poderá, no limite, conduzir ao questionamento da própria *traducibilidad* dessas ideias e conceitos (Dietz & Mateos Cortés, 2013). Ideias e conceitos atravessam, desde modo, processos de reinterpretação, negociação, (re)apropriação e redesignação. (Liddicoat, 2018; Liddicoat & Zarate, 2009).

Os conceitos que vão sendo operacionalizados neste estudo são conceitos que atravessam diferentes disciplinas como a DLP, *Applied Linguistics* - incorporando a *Language Teaching*, *Second Language Acquisition* e a *Third Language Acquisition* -, psicolinguística, sociolinguística, antropologia, sociologia, num fluxo intercultural das ideias que se opera, portanto, através de complexos circuitos transfronteiriços linguísticos, nacionais e disciplinares (Dietz & Mateos Cortés, 2013; Liddicoat, 2018; Liddicoat & Zarate, 2009), sendo complexo, se

não mesmo impossível, alcançar um mapeamento claro e uma comparação unívoca e bilateral entre esse tecido de ideias/conceitos, espaços geográficos, ideológicos e epistemológicos.²⁰

Ora, num estudo que se reclama de uma DLP comprometida com a sociedade, diversitária, alteritária e plural (Castellotti, 2011), torna-se também relevante que este fluxo extravase os muros da academia e da minha cultura de investigação, rompendo com modelos monolíngüísticos, monoculturais e monoepistemológicos das práticas educativas e investigativas (Liddicoat, 2018; Santos, 2010). Fora desses muros existem outros sistemas de construção de conhecimento e de visões do mundo contribuindo para a conformação de outros universos epistemológicos com tradições linguísticas e culturais diversas (Bagga-Gupta & Carneiro, 2021; Guilherme, 2019; Santos, 2018; Santos et al., 2006). Neste percurso epistemológico pelo plurilinguismo construído no diálogo e na interseção de diferentes universos académicos (em termos geográficos) e não académicos, numa perspetiva plurissituada da própria experiência de investigação, incluirei no capítulo 4 apropriações e reconceptualizações dos conceitos mobilizados durante o trabalho da rede educativa pelas pessoas que foram construindo esta história (questão retomada em Carinhas et al., no prelo).

1.2.2. Plurilinguismos, multilinguismos, bilinguismos e *translanguaging*: entrefluxos interculturais

Acompanhando velocidades, intensidades e interconectividades de um mundo pós-contemporâneo globalizado e superdiverso (Blommaert, 2010; Vertovec, 2007), a comunicação tem evidenciado situações de uso de línguas, linguagens, sistemas semióticos e modalidades mais híbridas e criativas (Canagarajah, 2013). É neste contexto da pós-modernidade que vão emergir discursos da e com a DLP, influenciados por trabalhos recentes da sociolinguística, que se movimentam para posturas mais heteroglóssicas, de reconhecimento da coexistência de diferentes línguas e linguagens, mas também da multidiscursividade e da *multivoicedness* do ato comunicativo (Blackledge & Creese, 2014; Busch, 2014), de relativização da noção de falante nativo e de flexibilização das fronteiras das línguas e do próprios sistemas linguísticos (Heller, 2007), centrados nos usos que os indivíduos fazem de uma série de recursos para alcançar os seus propósitos comunicativos e para participar em múltiplos contextos e comunidades (García et al., 2017; Jørgensen et al., 2011). Esta movimentação paradigmática, que “privileges language as social practice, speakers as social actors and boundaries as products of social action” (Heller, 2007, p. 1), não apenas específica da DLP, tem sido apelidada por *multilingual turn* (Conteh & Meier, 2014;

²⁰ Recordo, nesta oportunidade, um trabalho proposto no âmbito da disciplina de Seminário de Investigação I do PDE em que este estudo se insere, cuja finalidade era o desenho de um mapa concetual que abarcasse os -ismos dialogantes da investigação, e, muito particularmente, a dificuldade com a qual me deparei em sintetizar visualmente (um mapa tem sempre uma componente de transmissão visual de um modo de ver, refletir e discutir conceitos) estes fluxos. Hoje, julgo que esse propósito foi ingénuo, assumindo, nesta narrativa, a impossibilidade de construir um mapa concetual plenamente transparente e integrador da complexidade que envolve os conceitos e os fluxos epistemológicos.

May, 2014) ou *focus on multilingualism* (Cenoz & Gorter, 2015) e tem conduzido a uma profusão terminológica (Lewis et al., 2012) de conceitos que surgem na órbita de outros com maior tradição em DLP como plurilinguismo, multilinguismo e bilinguismo, e que são mobilizados por um conjunto de investigadores para descrever e analisar os usos que os indivíduos fazem da linguagem (Piccardo et al., 2022), como bilinguismo flexível (Creese & Blackledge, 2010), *codemeshing* (Canagarajah, 2011), *translanguaging* (García, 2009) e *translingual practice* (Canagarajah, 2013), *heteroglossia* (Blackledge & Creese, 2014), *polylingualism* (Jørgensen, 2008), *metrolingualism* (Otsuji & Pennycook, 2010), *superdiversity* (Vertovec, 2007), entre outros²¹.

Emerge desta proliferação a necessidade sentida por diversos autores de compreensão destes conceitos, apreendendo e clarificando os seus percursos, genealogias e afiliações, traçando articulações e fronteiras, e compreendendo o seu real contributo para o campo, alertando, ainda, para apropriações enviesadas dos mesmos (Coste, 2010; García & Otheguy, 2020; García & Wei, 2014; Kemp, 2009; Marshall, 2022; Marshall & Moore, 2018; Melo-Pfeifer, 2018a; Moore & Gajo, 2009; Piccardo, 2016).

Grande parte da discussão intercultural de conceitos situa-se, porém, em tradições epistemológicas ocidentais — francófonas e anglo-saxónicas — localizadas no eixo América do Norte e Europa (Liddicoat & Zarate, 2009). Por constituir este estudo ancorado numa DLP sedimentada na pluralidade de vozes e visões, ou seja, plurissituada, interessa-me, pois, refletir em torno dos conceitos mais operantes do PP (plurilinguismo, multilinguismo, bilinguismo e *translanguaging*), habilitando também vozes e diálogos com tradições epistemológicas do espaço latino-americano, ressaltando, desde já, que estes espaços de construção de pensamento, sejam do Norte ou do Sul, não se desenvolvem em paralelo, mas encontram-se em diálogo e frequentam-se mutuamente, por muito que a sua discussão seja apresentada nesta tese de forma binária por questões meramente de organização de ideias.

1.2.2.1. Epistemologias do Norte

O conceito de plurilinguismo tem sido amplamente mobilizado dentro da tradição francófona, sobretudo após a publicação, em 1997, de *Compétence Plurilingue et Pluriculturelle* (Coste et al., 2009). Herdeiro, em parte, de características associadas a conceitos como *interlíngua* de Selinker (Coste, 2010), *competência comunicativa* de Hymes (Andrade et al., 2003), *repertoire* de Gumprez e *multicompetence* de Cook (Piccardo et al., 2022), o plurilinguismo é descrito como “la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l’expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l’ensemble de ce capital langagier et culturel” (Coste et al., 2009, p. 11) numa aceção dinâmica, compósita, evolutiva e desequilibrada desse capital (Coste et al., 2009).

²¹ Para uma breve resenha dos conceitos, ver Melo-Pfeifer (2018b) e Marshall (2022).

Concomitantemente, tem sido mais ou menos consensual em DLP e da sociolinguística a diferenciação entre plurilinguismo, como uma competência individual, e multilinguismo, como um conceito que se refere à diversidade linguística dos territórios (Coste, 2010), muito embora este espartilhamento seja cada vez mais questionado por diversos autores. A utilização do termo, dentro da própria tradição europeia e francófona, tem sido polissêmica, ambígua ou amalgamada (Castellotti, 2010, 2011; Melo-Pfeifer, 2018a), e, não raro, tem conduzido a concepções enviesadas do mesmo (Marshall & Moore, 2018). A recorrência de discursos pautados por uma imagem do plurilinguismo como uma mera justaposição de línguas ou do indivíduo plurilingue como um poliglota ou bilingue imaginário, ideal e utópico, constitui evidência deste tipo de ambiguidade, discursos esses que ocultam muitas vezes uma ideologia monolingue servindo à implementação de programas bi/plurilingues sob uma visão elitista (Castellotti, 2010, 2011; Coste, 2010; Marshall & Moore, 2018; Melo-Pfeifer, 2018a).

Numa tentativa de contrariar estes enviesamentos ou uma oposição enclausuradora dos conceitos de plurilinguismo e de multilinguismo, recentemente diversos autores (Marshall & Moore, 2018; Melo-Pfeifer, 2018a; Piccardo, 2013b) apontam para uma necessidade epistemológica de diluição das fronteiras entre ambos os conceitos, pelo que uma relação binária e estática entre contexto individual e contexto social é considerada desadequada. De facto, o plurilinguismo, referindo-se a uma competência individual, é potenciado a partir das experiências, contactos de línguas e contextos de interação do ator social e, como tal, considero mais ecológico o desenho de um *continuum* entre os conceitos multilinguismo e plurilinguismo, tal como sustentado por Melo-Pfeifer (2018a), continuidade essa já sugerida por Moore (2006) quando a autora apela à relevância do *reseau* como espaço de potencialidades plurilingues.

Já no mundo anglófono, a diferenciação dos prefixos *multi-* e *pluri-* não parece colocar-se de um modo tão evidente. Dentro desta tradição, multilinguismo refere-se tanto ao uso individual de mais de uma língua como à situação linguística de uma dada comunidade/nação/país (Clyne, 2017), optando alguns autores, porém, e numa tentativa de contrariar certa ambiguidade, pela adjunção de *individual* e *societal* (Romaine, 2012), muito embora, não signifique uma transposição simples de *plurilinguismo* versus *multilinguismo*, respetivamente, da tradição francófona.

Nesta tradição e dentro do escopo da *Applied Linguistics* e *Second Language Acquisition* (SLA), verifica-se tendencialmente a conceptualização de multilinguismo e de uma competência multilingue (usando termos da própria tradição) enfatizando a separação de línguas, consubstanciando-se no desenvolvimento de investigações focadas na comparação de indivíduos monolingues versus multi-/bilingues, reiterando uma perspetiva monolingue do multilinguismo (Cenoz, 2017; MacSwan, 2017; May, 2014; Piccardo, 2013a) com implicações ao nível das práticas pedagógicas. Multilinguismo e a competência multilingue surgem, assim, fortemente ancorados em investigações sobre o bilinguismo (Clyne, 2017), cujo foco situa-se nos processos cognitivos e neurológicos do *bilingual brain*, bem como nas estratégias

mobilizados pelos indivíduos bilíngues — tais como a transferência, a interferência e o *code switching* — e suas performances (Edwards, 2006). Ou seja, para este tipo de estudos, o bilinguismo desenha-se como aditivo e dual (García & Otheguy, 2020; García & Wei, 2014), centrando-se nos processos individuais e neurológicos, o que conduz, a meu ver, por reforçar representações puras das línguas, como “immobile languages” (Blommaert, 2010, p. 43), em que uma competência multilíngue é configurada como “languages added on the top of other” (Canagarajah, 2013, p. 7).

Por outro lado, a tradição anglófona tem demonstrado uma certa resistência a uma aceitação total do termo *plurilingualism* (Piccardo & Puozzo, 2015) que, segundo Castellotti (2010), poderá advir de uma certa estigmatização do conceito. Se multilinguismo se associa a uma diversidade linguística dos contextos institucionalizados, e, nomeadamente, de um ensino bilíngue elitizado centrado na aprendizagem do inglês (García & Otheguy, 2020; Marshall & Moore, 2018), plurilinguismo, tal como entendido pela descrição de competência plurilíngue e pluricultural (Coste et al., 2009; Moore & Castellotti, 2008), surge ancorado a contextos de pluralidade linguística não institucionalizados, mais informais, familiares e do quotidiano, e, portanto, “par le bas” (Castellotti, 2010). Concomitantemente, Lourdes Ortega (2019) propõe as noções de *elite multilingualism* e *folk/circunstancial bilingualism*, a primeira referindo-se à aprendizagem institucionalizada de línguas em que predomina a imagem do desenvolvimento de habilidades semelhantes, com alto nível de proficiência, em diferentes idiomas, e a segunda aos indivíduos provenientes de contextos minorizados a quem a sociedade exige a aprendizagem de uma língua dominante e colonial. Já Prasad (2015), investigadora de tradição anglófona, assume a utilização do termo *plurilingualism* numa reivindicação articuladora das fronteiras entre as tradições anglófona e francófona. Para esta autora, na tradição anglófona, o conceito de multilinguismo encontra-se demasiado enclausurado numa conceção acumulativa da aprendizagem com a finalidade de alcançar uma proficiência em duas ou três línguas. Assumir o constructo *plurilingualism* é “understanding individual multilingualism as a process of be(com)ing plurilingual by expanding our cultural and linguistic dynamic communicative repertoires” (Prasad, 2015, p. 12).

Dentro da própria SLA e com incidências na DLP, coabitam linhas de investigação que acompanham as viragens paradigmáticas do *multilingual turn* (Conteh & Meier, 2014; May, 2014, 2019), do *social turn* (Canagarajah, 2013) e do *spatial turn* (Benson, 2021) desde posicionamentos mais críticos, com forte influência de estudos da sociolinguística crítica (Blommaert, 2010; Otsuji & Pennycook, 2010; Pennycook, 2017), da *New Literacy Studies* e do *New London Group* (New London Group, 1996):

The aim is to move discussions of bilingualism away from a focus on the whole bounded units of code and community, and towards a more processual and materialist approach which privileges language as social practice, speakers as social actors and boundaries as products of social action (Heller, 2007, p. 1).

Para este paradigma, as línguas são entendidas como práticas sociais que envolvem um conjunto de recursos “which circulate in unequal ways in social networks and discursive spaces, and whose meaning and value are socially constructed within the constraints of social organizational processes, under specific historical conditions” (Heller, 2007, p. 2). Estas posturas apelam, desde a heteroglossia²² (Blackledge & Creese, 2014), a uma maior flexibilização dos “ismos” (Flores & Schissel, 2014; García, 2009; García & Wei, 2014), questionando termos como *named languages* e seus correlatos *one nation/one country/one national identity* (Makoni & Pennycook, 2006; Otheguy et al., 2015). A comunicação envolve, assim, um conjunto de recursos semióticos “embedded in a social and physical environment, aligning with contextual features such as participants, objects, the human body, and the setting for meaning” (Canagarajah, 2013, p. 7) em que as línguas são apenas um dos recursos operacionalizados criativamente pelo ator social nas múltiplas interações (Busch, 2014).

É neste deslocamento paradigmático que se enquadra o conceito de *translanguaging*, termo proveniente do galês (*trawysieithu*) cunhado por Cen Williams e trasladado ao inglês por Colin Baker (2001), reapropriado, posteriormente, por diversos estudos dentro da SLA de teorização e conceptualização do termo (cf. García, 2009; García & Wei, 2014; Lewis et al., 2012; Wei, 2018). Este conceito apela a um processo de *sense making* e de *meaning making* em que os indivíduos utilizam os seus repertórios linguísticos e semióticos “to act, to know, and to be” (García & Wei, 2014, p. 137) viabilizando “different histories, identities, heritages and ideologies of the multilingual language users” (García & Wei, 2014, p. 137) e, concomitantemente, a uma pedagogia educativa emancipatória e transgressora da monoglossia e do monolinguismo (García, 2018).

Se geralmente confundido com os conceitos de *code mixing/switching*, é certo que a ancoragem de *translanguaging* postula uma visão mais flexível e dinâmica do modo como os indivíduos usam as línguas e as linguagens para construir significado (Lewis et al., 2012), englobando múltiplas práticas discursivas (García, 2009) que colocam em evidência a complexidade e criatividade das práticas linguístico-comunicativas dos falantes bilingues, evidenciando que não existem “clear-cut boundaries between the languages of bilinguals” (García, 2009, p. 47). Neste sentido, revela-se significativa a construção semântica do conceito: a combinação do prefixo *trans-* e com o sufixo *-ing* apelando a fluxos em continuidade entre-línguas, entre-linguagens, entre-modalidades, transculturais, transidentidades atravessando transtemporalidades e trans-espacialidades (García & Wei, 2014).

Na sua dimensão pedagógica, o *translanguaging* empodera os indivíduos de visibilização de outras vozes, práticas e contextos sociais — *funds of knowledge* (González et al., 2005) —

²² Recuperando o conceito bakhtiniano reformulado por Baker (2001) de heteroglossia, as abordagens heteroglóssicas da educação em línguas proporcionam a criação de espaços que convocam *multivoiced perspectives* e o esbatimento de fronteiras entre as línguas (Blackledge & Creese, 2014).

para construir sentido, facilitando as aprendizagens pela construção de *safe spaces*²³, espaços de interação de intersubjetividades onde 'learners construct experiences that are meaningful for them out of what educators intend for them' (Conteh & Brock, 2011, p. 349).

Apesar de um *locus* de enunciação bem distinto, é, por vezes, complexa a diferenciação entre plurilinguismo e *translanguaging*. Os discursos do *translanguaging* são inicialmente influenciados pelos estudos dos biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela e a teoria da *autopoiesis*²⁴, do antropólogo cubano Fernando Ortiz e o conceito de *transculturación*²⁵, e do semiólogo argentino Walter Mignolo e a relação entre (*de*)*colonialidad* e *border thinking*²⁶ (García & Leiva, 2014). A meu ver, é esta influência de paradigmas de pensamento decoloniais, um pensamento desenvolvido na subalternidade, nas primeiras conceptualizações do *translanguaging* que incidirão numa das principais diferenças, de cunho ideológico, entre este conceito e o de plurilinguismo.

Construído no seio de um projeto europeu de políticas linguísticas de *top-down* do Conselho da Europa, é certo que o conceito de plurilinguismo corre o risco de acriticamente ser absorvido por agendas neoliberais, relacionando a educação em línguas e a competência plurilingue com "market values such as efficiency, productivity and flexibility of labour force" (Vallejo & Dooly, 2020, p. 4; ver também sobre esta questão Castellotti, 2010, 2011; Flores, 2013; Kubota, 2016; Marshall & Moore, 2018). Contudo, recorde-se que a abordagem defendida neste estudo se ancora num plurilinguismo como meio e finalidade (Grommes & Hu, 2014) propulsor de abordagens colaborativas da educação em línguas sensíveis à promoção da sustentabilidade das interações plurilingues dentro de um paradigma ecológico das línguas (Calvet, 2016). Já o conceito de *translanguaging* surge nos "borderlands, among bilingual minoritized communities" (García & Otheguy, 2020, p. 24), adotando uma perspetiva mais individualizadora, "the view from inside the speaker" (Otheguy et al., 2015, p. 297), daquilo que afinal constituem as interações plurilingues.

Considero, ainda, que os conceitos de plurilinguismo e de *translanguaging* continuam a estar associados a características de determinadas populações (minoritárias, minorizadas,

²³ Os autores inspiram-se e recriam o conceito de *Third Space* de Homi Babha (1994).

²⁴ Dialogando com a teoria da complexidade (Morin, 2005), a problemática da teoria da *autopoiesis* é a organização dos seres vivos, advogando a importância dos processos e das dinâmicas interrelacionados de todas as componentes dos seres humanos. A unidade autopéctica implica um ir sendo (*being*) e um ir fazendo (*doing*). Neste sentido, para os biólogos, a língua não é um sistema pré-concebido passível de ser decomposto, mas um ato de um indivíduo num determinado espaço e tempo: "For Maturana and Varela, *autopoietic languaging* refers to the simultaneous being and doing of language as it brings us forth as individuals, at the same time that it continuously constitutes us differently as we interact with others" (García & Leiva, 2014, p. 202).

²⁵ O conceito de *transculturación* refere-se a um processo complexo e multidirecional de transformação cultural, que, longe de ser uma mudança passiva de um locus cultural para outro, implica um processo de emergência de uma nova realidade (García & Leiva, 2014).

²⁶ Segundo Mignolo (2012), *border thinking* refere-se ao conhecimento construído nas fronteiras exteriores do sistema moderno e colonial desde uma perspetiva da subalternidade. Os conceitos desenvolvidos por este autor enfatizam o "lugar da enunciação" e sua influência no modo como percebemos e damos sentido ao mundo, bem como na forma como construímos conhecimento.

migrantes, oprimidas) cunhadas como bi-/plurilingues. Tal como sustentam Beacco e Byram (2007) e Piccardo (2020), entendo que o plurilinguismo nos atravessa, mais ou menos intensamente, e o próprio conceito incorpora uma perspetiva múltipla e fluída dos repertórios e das práticas comunicativas de todos os falantes (Lüdi, 2022). Esta ideia de uma pluralização de línguas, linguagens, modalidades e recursos acaba por ecoar em conceitos como *plurilinguaging* (Lüdi, 2020, 2022), *polylinguaging* (Jørgensen et al., 2011), *metrolinguism* (Otsuji & Pennycook, 2010) e *semiotic assemblages* (Pennycook, 2017). Assim, se a flutuação entre línguas, linguagens e modalidades, isto é, formas de “‘plurilinguaging’ or a ‘plurilingual speech in a ‘plurilingual mode’” (Lüdi, 2022, p. 34) são recorrentes na contemporaneidade, a DLP deve renunciar à caracterização *d’élèves à gomettes* (Huver & Macaire, 2021), ou seja, os falantes de línguas não dominantes de um determinado país-nação como o único público para o qual interessaria uma didática da pluralidade.

Por último, apesar de percursos e construções epistemológicas distintos, os discursos do *translanguaging* aproximam-se dos postulados e acometidos do plurilinguismo, interagindo entre si (Moore, 2019; L. Ortega, 2019), traduzindo movimentações e práticas pedagógicas de *bottom-up* ou “par le bas” (Castellotti, 2010) que procuram conferir novas espacialidades, dentro do contexto escolar, mas não só, ao investimento dos próprios sujeitos das suas práticas plurilingues e translingues, complexas, parciais, desequilibradas, originais e criativas, plurissemióticas e multimodais, remarcando a necessidade da construção de propostas educativas que promovam a construção de sociedades mais democráticas.

1.2.2.2. Epistemologias da América Latina

Uma investigação que se desenrola no Uruguai impele-me a compreender o modo como os conceitos dialogantes deste estudo circulam nos espaços da América Latina. Nestes espaços, cobram relevância os conceitos de *interculturalidade*, *bilinguismo*, *plurilinguismo* e *intercompreensão*.

Uma das especificidades encontradas nesta literatura prende-se com o carácter vincadamente interdisciplinar com que estes conceitos são discutidos, com fluxos de diálogo profícuos entre a educação e, sobretudo, a antropologia social e educativa, mais centrados no reconhecimento dos grupos autóctones e das identidades indígenas e não tanto nas populações imigrantes²⁷, como acontece com os discursos da América do Norte e Europa,

²⁷ Para alguns autores latino-americanos, as epistemologias do norte, centradas nas questões da interculturalidade, bilinguismo e plurilinguismo, são impulsadas pela “incapacidad manifiesta de las sociedades mayoritarias para hacer frente a los nuevos desafíos de la heterogeneidad de los educandos” (Dietz & Mateos Cortés, 2013, p. 18). Na mesma linha de pensamento mas, neste caso, discutindo as discursividades inerentes ao plurilinguismo e ao *translanguaging*, García e Otheguy (2020, p. 23) afirmam que “A plurilingual education [...] gives these students access to what is considered their ‘first language’ in order to integrate them linguistically to a ‘new’ and more valuable European national language”, contrapondo uma política plurilingue e intercultural com finalidades para os *white Europeans* e distintas de uma outra para os *brown and black refugees*. Efetivamente, tal como tem vindo a ser refletido, os discursos do

convocando uma “óptica más amplia que la pedagógica” (Dietz & Mateos Cortés, 2013, p. 17), em que a antropologia crítica e reflexiva aporta com “su ‘bagaje’ conceptual” e “su almacén empírico: la etnografía” (Dietz & Mateos Cortés, 2013, p. 18), desenvolvendo-se dinâmicas de construção de conhecimento transdisciplinares que permitem uma aproximação dos objetos de estudo de cada um dos campos disciplinares.

Compreender estes termos desde uma ótica latino-americana é primeiramente entender que estamos a falar de apropriações concetuais por territórios sob os paradigmas da decolonialidade, conceito criado, segundo o semiólogo argentino Walter Mignolo, na América Latina para a América Latina²⁸, que congrega relações assimétricas de poder constituidoras das sociedades latino-americanas, advogando a necessidade de restituir a voz aos conhecimentos subalternizados. O paradigma de decolonialidade dialoga, por sua vez, com a pedagogia dos oprimidos freiriana (Freire, 1974), que se caracteriza pela ação educadora humanista e libertadora dos oprimidos, “na ação e pela ação” (p.92) em comunhão, dialógica, problematizadora e consciencializadora buscando os caminhos da desopressão, emancipação e da transformação da realidade, e, portanto, também fundada nas relações assimétricas de poder.

Os conceitos que seguidamente serão objeto de análise são discutidos, como veremos abaixo, por académicos da área da educação (e outras) de diversos países e contextos latino-americanos, na sua ampla maioria, sob os prismas destes dois paradigmas na reclamação de uma escola *outra* e de uma educação *outra* (Candau & Koff, 2015), ideia que remonta aos movimentos das pedagogias críticas da década de 80 do século XX e sua relevância na geração de ideias e de práticas pedagógicas escolares enquadradas por movimentos sociais e populares sob o prisma da democracia, cidadania e equidade social (Candau, 2003).

Educação intercultural crítica

Abordar a interculturalidade pelos espaços da América Latina é compreendê-la “no horizonte da própria construção histórica das identidades latino-americanas e dos processos de reconhecimento/negação que afetam os diferentes sujeitos étnicos e socioculturais que as constituem” (Candau & Koff, 2015, p. 335). Deste modo, o termo, que surge na década de 70 do século XX, vai estar associado primeiramente à educação escolar indígena e, portanto, com forte cunho etnocêntrico (Ajagán-Lester, 2017).

plurilinguismo e da interculturalidade focam-se, principalmente, no caso das epistemologias do norte, na educação de determinados grupos minoritários e alófonos, dessa particularidade dos contextos europeus, acentuada pelas crises migratórias da segunda década do século XXI, tal como os discursos da interculturalidade e do bilinguismo são, no caso da América Latina, alavancados pela questão indigenista, existindo, em ambos circuitos discursivos, enviesamentos que, a meu ver, não se coadunam com os propósitos da pluralidade inerente a uma a uma educação (crítica) plurilingue e intercultural.

²⁸ Para Mignolo (2012), o conceito de *decolonialidade* não tem equivalência com o conceito de *pós-colonialidade*. Para o autor, *pós-colonialidade* é um conceito criado pela cultura ocidental eurocêntrica acompanhando o conceito de *pós-contemporaneidade*.

Nos anos 80 do mesmo século, a interculturalidade ganha um novo fôlego constituindo uma categoria central de projetos de educação bilingue que começam a proliferar por diferentes países da América Latina sob as designações de *etnoeducação* (Colômbia), *educação bilingue* (Bolívia), *educação bilingue bicultural* e *educação intercultural bilingue* (Guatemala, Brasil) (Fleuri, 2003). Apesar da sua ampla difusão tanto no domínio das políticas como das práticas pedagógicas e de uma riqueza de discursos e modelos em torno da educação intercultural (Dietz & Mateos Cortés, 2013), tal não significa que este termo seja perspectivado e enquadrado por práticas pedagógicas e discursivas verdadeiramente interculturais, centradas no conhecimento, reconhecimento, respeito e convivência de diferentes culturas, reivindicadoras da “diferença”, de “direitos para todos” e da urgência do empoderamento de certos grupos minoritários/minorizados (Dietz & Mateos Cortés, 2013; León & León, 2014; Walsh, 2012).

Apoiando-se no pensamento filosófico de Fidel Tubino (2005), Walsh (2012) identifica três conceções de educação intercultural confluentes nos espaços discursivos e pedagógicos latino-americanos:

- 1) a *relacional*, que se refere ao simples contacto entre culturas, contacto esse que se pode dar em relações de poder igualitárias ou assimétricas e que fundamenta posicionamentos que colocam a interculturalidade como uma componente histórica e “natural” das populações latino-americanas, negando práticas de racismo e minimizando a conflituosidade;
- (i) a *funcional*, que reconhece a diversidade e a diferença cultural com a finalidade de a incluir num sistema social estabelecido, não questionando as questões de desigualdade social e de poder e, portanto, compatível com o jogo liberal, ocultando uma nova estratégia de dominação, pois procura a estabilidade social pela “inclusão” dos grupos historicamente marginalizados, mas que não aponta à criação de sociedades mais justas²⁹; e
- (ii) a *crítica*, que problematiza e questiona as desigualdades e as diferenças construídas ao longo da História no sentido de assumir essas diferenças na construção de uma nova realidade social, supondo o empoderamento dos que foram historicamente inferiorizados (Walsh, 2012).

Nesta última perspetiva, os caminhos de construção de políticas e práticas de educação intercultural crítica procuram criar “novas condições de pensar, ser, estar e conviver” (Backes, 2014, p. 15), promovendo uma deliberada inter-relação entre pessoas e grupos socioculturais (Candau, 2016), concebendo as identidades e as culturas de uma forma progressiva e dinâmica (Candau, 2016; Lopéz-Hurtado Quiroz, 2007) em maior conformidade com sociedades globalizadas em que se assiste a processos intensos de hibridização cultural

²⁹ Segundo Walsh (2012), esta perspetiva é a mais popular no enquadramento de políticas educativas interculturais, ocultando espaços de desigualdade, relacionando-se com o bilinguismo de elite ou mimético (cf. ainda Santos, 2013 sobre políticas linguísticas que acabam por reforçar, sob o lema da unidade na diversidade, a unidade nacional do Estado-Nação).

promotores de sociedades mais abertas e plurais (Candau, 2016). Nesta perspectiva enquadram-se, ainda, vozes críticas ao uso do termo de educação intercultural associado a uma educação escolar para e dos indígenas³⁰, no sentido de que, ao serem espaços endogâmicos apenas dirigidos a estas populações, não proporcionam um encontro intercultural entre diferentes grupos socioculturais (Ajagán-Lester, 2017) e, tomando como referência os movimentos feministas, acaba por gerar um tecido complexo de tratamento diferenciado de certos grupos minoritários sob o lema de uma “ação positiva” ou “discriminação positiva” que, paradoxalmente, configurando-se como movimentos de reconhecimento e luta, assentam, também eles, numa visão essencialista e estática de “cultura” (Dietz & Mateos Cortés, 2013).

Bilinguismos

A partir da literatura consultada, à semelhança do conceito de interculturalidade e praticamente indissociável deste, o bilinguismo emerge como um conceito polissémico que acompanha os processos de colonialidade/decolonialidade, focalizando-se, sobretudo, na educação escolar indígena nos inícios do século XX (Candau, 2010).

É ainda na época colonial que se pode encontrar vestígios de uma consciencialização do bilinguismo, mas desde uma postura antropeômica (do grego ἄνθρωπος ou *anthropos* — homem e ἐμέω ou *emein* — vomitar), na medida, em que a sua última finalidade é a negação do outro, ou seja, o outro não encontra espaço na formação destes Estados modernos pautados por uma ideologia monolítica, monolingue e monorreligiosa (Ajagán-Lester, 2017; Candau, 2010). É no início do século XX que essa eliminação do outro é substituída por outro tipo de eliminação de cunho antropofágico (do grego ἄνθρωπος ou *anthropos* — homem e φαγία ou *phagia* — comer): a assimilação. Surgem as primeiras escolas bilingues com a missão de alfabetizar e de ‘civilizar’ os povos originários. Assim, o bilinguismo surge associado à escolarização dos indígenas como processo de colonização inerente à formação de estados-nação pela imposição das culturas hegemónicas aos povos e culturas subalternizadas (Candau, 2010; Despaigne, 2022). É apenas na década de 70 que se efetua uma mudança de paradigma com a implementação de projetos comunitários alternativos, não alheios à emergência e experimentação da educação popular e dos postulados de Paulo Freire, resultando da ação conjunta de universidades e de setores progressistas da igreja católica. Concomitantemente, estas mudanças são acompanhadas por um movimento de reconhecimento da identidade indígena através da inclusão nas cartas magnas de diversos dos países da América Latina do carácter multilingue, pluricultural e plurinacional (Ajagán-Lester, 2017; Candau, 2010). Tal como sustenta Candau (2010, p. 335), é a partir destas décadas que:

³⁰ Existem diversos exemplos na América Latina de escolas indígenas e de cursos universitários indígenas, cujos programas são construídos baseados na cultura indígena da comunidade e o corpo docente é composto por professores indígenas. A título de exemplo, sugerimos o artigo de Caldas e Faisting (2018) sobre o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* da Universidade Federal da Grande Dourados destinado a comunidades guarani e kaiowá do Mato Grosso.

El bilingüismo deja de ser visto como mero instrumento civilizatorio, para ser considerado de importancia fundamental para la continuidad de los propios grupos minoritarios. Dentro de esa nueva conformación, el bilingüismo pasa a formar parte de un discurso más amplio, en el que la perspectiva intercultural presiona el modelo escolar clásico y en el que se incluyen, no solamente diferentes lenguas, sino, y sobre todo, diferentes culturas.

Malgrado o reconhecimento jurídico das identidades indígenas dos estados-nação ter impulsado políticas linguísticas sob o paradigma da interculturalidade e da promoção de escolas bilingues interculturais, é certo que estas políticas linguísticas encontram-se impregnadas por ambiguidades, aproximando-se de enviesamentos dos conceitos da pluralidade linguística e cultural sob uma lógica neoliberal (Ajagán-Lester, 2017; Mejía, 2006), tal como alguns académicos das epistemologias do norte também referem em relação aos seus contextos (García & Otheguy, 2020; Marshall & Moore, 2018). A esta apropriação economicista do conceito corresponde uma configuração da educação bilingue como uma educação de elite, mimética de programas europeus e de enfoque numa única língua, na sua grande maioria o inglês, e fortemente influenciada pela conceção do bilingue nativo ideal (Santos, 2013). Esta noção de escola bilingue convive com outras realidades de escolas bilingues como as de contextos educativos minoritários (indígenas, surdez, imigração) ou de fronteira (Cavalcanti, 1999; Cavalcanti & Maher, 2018; Storto, 2015).

Muito particularmente, e dentro dos estudos da sociolinguística, o conceito de bilinguismo não se dissocia do conceito de diglossia, desenvolvido por Ferguson (1959) e expandido e flexibilizado por Fishman (1972), uma vez mais apelando aos pesos assimétricos e funções sociais das línguas num determinado contexto (Fritzen, 2008), relações entre línguas resultantes, na grande maioria dos contextos da América Latina, de espaços tecidos na colonialidade/decolonialidade. O binómio bilinguismo-diglossia é particularmente relevante quando nos detemos sobre os fluxos discursivos no Uruguai no que diz respeito aos estudos de fronteira, onde é possível observar um bilinguismo social (Brovetto et al., 2007a).

Tal como atestam diversos estudos realizados sobre a situação linguística da fronteira Uruguai-Brasil, estes espaços fronteiriços caracterizam-se pela presença de duas línguas, o espanhol e o português, uma variedade standard e uma variedade denominada, dependendo de autores, pontos de vista e de contextos, por *portuñol*, sobretudo em contextos comunitários e em discursos públicos (Barrios, 2018), e, em âmbitos académicos, *dialecto fronterizo del Norte del Uruguay* (Rona, 1959), *dialectos portugueses del Uruguay* (Elizaincín & Behares, 1981) e português uruguaio (PU) (Carvalho, 2007), sendo língua materna de numerosos habitantes dessa região. O PU³¹ é falado sobretudo pelas classes mais desfavorecidas e de

³¹ Optou-se pela designação de *português uruguaio* por ser aquela que se encontra mais difundida em âmbitos académicos e mais atual. No entanto, não queria deixar de partilhar os

contextos menos urbanizados, constituindo uma variedade sobre a qual recai uma forte estigmatização quer social quer escolar, encontrando-se deslocada para contextos informais e familiares, podendo, no limite, conduzir à implementação de políticas linguísticas intrafamiliares cujos agregados falam PU como língua materna mas evitam utilizá-lo com as novas gerações (Carvalho, 2007). Contudo, tal como atestam investigações recentes (Souza, 2015), verifica-se uma maior expansão do português, em ambas as variedades, quer no espaço público quer no espaço escolar, o que permite aduzir um maior reconhecimento desta língua nos espaços de fronteira.

Do ponto de vista educativo, por forma a mitigar esta estigmatização do PU e a valorizar esta língua minoritária *del hogar*, surge, em 2002 e atualmente extinto, o *Programa de Inmersión Dual* destinado às ETC de fronteira em que os diferentes conteúdos curriculares são ministrados em espanhol e português. No entanto, as línguas de escolarização são as variedades standards do espanhol rio-platense e do português do Brasil (Brovetto et al., 2007b), variedade esta que não corresponde àquela que é falada por numerosos uruguaios e crianças da comunidade escolar de fronteira, o que nos leva a questionar o potencial emancipador do Programa (Carvalho, 2007). Atualmente, verifica-se uma homogeneização da política linguística a nível nacional, sendo que na fronteira o ensino do português, sob os paradigmas de língua estrangeira, é obrigatório desde o 1.º ano de escolaridade (Carvalho, 2010; Nossar & Solana, 2019), o que não se coaduna com a ecologia linguística dessa fronteira extremamente diversificada de coexistência de várias línguas (não apenas o espanhol e o português) (Carvalho, 2010). Urge, portanto, procurar encontrar pedagogias sensíveis à diversidade linguística das crianças (Carvalho, 2010) de reconhecimento e valorização das trajetórias plurais dos alunos, pelo que julgo que um maior envolvimento de investigadores e docentes em torno do plurilinguismo e da interculturalidade poderia vir a beneficiar as ecologias linguísticas das escolas de fronteira e a contribuir para uma maior participação social das vozes dos indivíduos dessa região. Por último, e ampliando o espectro pedagógico, a valorização desta paisagem plurilingue de fronteira também passa pela colaboração e o trabalho conjunto com outras áreas e linguagens, como a artística e cinematográfica, nomeadamente na construção de documentários sociolinguísticos que contribuam para a multivocalidade — uma

questionamentos propostos por Barrios (2018) em relação à forma como os académicos designam certas realidades. Se é certo que a utilização do termo PU proposto por Carvalho (2007) evita a estigmatização dessa variedade, a comunidade dessa região fronteiriça identifica o *portuñol* como idioma da região. A autora termina o seu estudo lançando um repto: “Cuando se propone el cambio de una denominación subyace la idea de que cambiándole el nombre a los objetos, cambian los objetos; que se puede incidir en la realidad cambiando el modo como se la denomina. Pero habría que preguntarse si la estrategia más efectiva para evitar la estigmatización es cambiando el nombre de las cosas o asumiendo una posición más radical: en lugar de cambiarle el nombre a una variedad para evitar su estigmatización, reivindicar la variedad tal cual es, como rural, oral, no estandarizada y de mezcla” (Barrios, 2018, p. 214).

mesma realidade apreendida por diversas vozes — da realidade fronteiriça do Uruguai desde a perspectiva das pessoas que a habitam³².

Plurilinguismos

Num cruzamento interdisciplinar, o conceito de plurilinguismo é apropriado em estudos ancorados na DLP, na sociolinguística, na linguística aplicada, na linguística histórica, na antropologia, nos estudos culturais ou, ainda, nos estudos literários, observando-se flutuações entre o seu uso com a utilização de multilinguismo (Araujo Quiroz, 2012) ou não se dissociando do bilinguismo, atendendo a que muitos estudos são realizados em contextos de programas de educação intercultural bilingue. Haverá ainda que ter conta os fluxos migratórios, em diferentes momentos da história dos países latino-americanos, que têm contribuído para a coexistência de uma grande diversidade de línguas de imigração, nomeadamente, no Uruguai³³.

As circularidades conceptuais do conceito de plurilinguismo na América Latina não são alheias ao contexto sociolinguístico que caracteriza este espaço e que, como referimos anteriormente, marca o percurso da educação intercultural e bilingue: um espaço marcado por uma história colonial e por diferentes níveis de contacto entre línguas com estatutos diferentes (línguas indígenas, línguas africanas, línguas crioulas, pidgins, línguas colonizadoras), predominando paradigmas disglóssicos (Despaigne, 2022), tais como os que acabámos de descrever em maior pormenor em relação à fronteira do Uruguai com o Brasil, acompanhados por políticas linguísticas glotofágicas, ou seja, de redução das línguas pelo deslocamento linguístico, privilegiando-se a substituição da diversidade linguística por paradigmas monoglóssicos assentes em línguas de prestígio, ou seja, as línguas colonizadoras (Oliveira, 2009). Tal como reafirmam Pérez e Marchiaro (2021, p. 426), “La noción de plurilingüismo en el contexto latinoamericano se inscribe en escenarios complejos atravesados por conflictos lingüísticos, procesos de reconocimiento de derechos lingüísticos, de revitalización de lenguas minorizadas y de apertura regional e internacional”.

Decorre deste panorama que uma das aceções mais recorrentes do plurilinguismo é o de política linguística. Defender uma política plurilingue para a América Latina é manifestamente reconhecer a diversidade e a pluralidade linguísticas dos diferentes territórios (Despaigne, 2022; Laimé Ajacopa, 2021; Oliveira, 2009; Silva, 2016). Uma política linguística plurilingue prende-se também com a implementação de outras políticas no seio das comunidades

³² Remeto para um projeto colaborativo e de investigação, coordenado pela sociolinguística Ana Maria Carvalho, e com o qual me encontro envolvida, que visa a elaboração do documentário “Vozes das Margens”, co-dirigido por Ana Maria Carvalho e Richie Machado sobre falantes do PU em três departamentos de fronteira: Artigas, Rivera e Cerro Largo (Carvalho & Machado, no prelo).

³³ No caso uruguaio, não significa, porém, que estas línguas de imigração ocupem um espaço preponderante no quotidiano desses imigrantes. Somando-se às correntes espanholas (galegos, catalães, bascos, canários) e italianas (piamonteses, calabreses, sicilianos) que predominaram a imigração no século XIX (Luzuriaga, 2010), judeus, sírio-libaneses, gregos, russos e arménios chegaram, por diferentes motivos, às costas rioplatenses. Porém, a assimilação linguística destes grupos minoritários deu-se rapidamente (Barrios et al., 1993).

acadêmicas promotoras da construção e circulação de conhecimento científico plural mediante a viabilização das diferentes vozes no seio das comunidades científicas (Hamel, 2013; Pavan, 2020). Trata-se, no fundo, de “desenvolver ações voltadas para a disseminação e manutenção da diversidade linguística” (Pavan, 2020, p. 96), pois a “universidade, como local-modelo da produção de saberes e espaço para a superação de preconceitos linguísticos reproduzidos culturalmente também deve ser o lugar para se discutir e se empreender movimentos em favor dessa diversidade e dessa pluralidade” (Pavan, 2020, pp. 96–97).

Diversos estudos destacam também o caráter social do plurilinguismo como um conceito referente à paisagem da América Latina, resultante dos percursos socio-históricos do continente já referidos. Países, territórios, cidades, mundo rural, contextos comunitários e espaços escolares reconfiguram-se como uma paisagem plurilingue, dinâmica e plural, um capital simbólico (Altenhofen & Broch, 2011), reforçando-se contiguidades entre o social e o individual, incluindo questões identitárias comunitárias e individuais (Albo, 1995; Altenhofen, 2017; Candau & Russo, 2010; Carboni et al., 2017; Mosonyi, 1998; Oliveira, 2009; Pari, 2006; Savedra & Perez, 2017; Unamuno, 2011). Ainda sobre este caráter social do plurilinguismo, é interessante verificar que as ancoragens teóricas de vários estudos se baseiam nos trabalhos de Bakhtin e de Foucault, menos comum num quadro Europeu (Araújo e Sá et al., 2021), olhando para a linguagem e para a língua como um fenómeno social, dialógico e ideológico (Modolo, 2016).

Nos domínios pedagógico e didático, o conceito vai incorporar um estreito diálogo com as definições e postulados dos trabalhos desenvolvidos pelo Conselho da Europa e das abordagens plurais³⁴ já referidas nas epistemologias do Norte (Arismendi Gómez, 2016; Broch, 2012; Carullo & Marchiaro, 2013; Grilli, 2016; Klett, 2012, 2017; Marchiaro & Pérez, 2016; Perez, 2015).

Deste diálogo profícuo entre o Norte e o Sul, desenha-se, no contexto brasileiro, uma “pedagogia do plurilinguismo” (Altenhofen & Broch, 2011). Com especial ênfase na *Language Awareness* de Hawkins, esta pedagogia visa fomentar o respeito, a manutenção e a revitalização pelas e das línguas minoritárias do país, autóctones ou alóctones (Altenhofen & Broch, 2011; Broch, 2012), procurando-se a “constituição de um ambiente de pluralidade social, cultural e linguística em que pilares como a solidariedade, empatia, equidade e responsabilidade sejam praticados em diversos espaços em nossa sociedade” (Sousa, 2019, p. 11). Para Altenhofen e Broch (2011, p. 17), o conceito de *diversidade* refere-se à coexistência de línguas, ao passo que o de *pluralidade* é definido como “a postura de se constituir plural diante da diversidade”. Neste sentido, para os autores, é preciso redirecionar a definição de *plurilinguismo* para uma perspetiva mais atitudinal “no sentido de um diálogo interlinguístico e intercultural verdadeiramente integrado e recíproco” (Altenhofen & Broch, 2011, p. 20), pela

³⁴ Carullo & Torre (2009) mencionam expressamente a inspiração de investigações e projetos de pedagogos e didáticos europeus no desenho curricular de propostas plurilingues, de valorização da diversidade linguística e cultural, com especial destaque para as abordagens interlinguísticas.

experimentação de práticas pedagógicas interdisciplinares, nomeadamente pela inclusão das artes, e em que a ação pedagógica se nutra da diversidade das comunidades locais, estimulando o autoconhecimento e a consciencialização linguística em relação às próprias práticas e usos das línguas dos indivíduos, bem como desenvolver uma maior compreensão da “língua do outro” (Altenhofen & Broch, 2011, p. 21).

Destaca-se, ainda, o interesse que a intercompreensão tem despertado, há já duas décadas, como prática pedagógica em diferentes ciclos de ensino, com especial destaque no ensino superior, sobretudo, na área da formação de professores de línguas (cf. Araújo e Sá & Calvo Del Olmo, 2021, para uma cartografia de experiências intercompreensivas na América Latina e na Europa; ver também Calvo Del Olmo et al., 2021, obra que apresenta um conjunto de experiências em intercompreensão em universidades da América Latina; e ainda Masello, 2019b em que autora apresenta um percurso nas abordagens plurais e muito especificamente na intercompreensão no seio da investigação e intervenção no ensino superior no Uruguai). A intercompreensão tem fundamentado práticas e experiências didáticas de viabilização dos plurilinguismos indígenas e dos plurilinguismos de migração (Fritzen & Nazaro, 2018; Guimarães & Finardi, 2018), bem como no desenho curricular plurilingue e intercompreensivo de línguas estrangeiras (Carullo & Marchiaro, 2013; Masello, 2019a; Perez, 2015; Tassara & Villalón, 2014).

1.2.3. Síntese: entre diálogos e fluxos conceptuais interculturais

A compreensão das circularidades dos conceitos em diferentes contextos geopistemológicos permitem posicionar a narrativa desta tese numa perspetiva holística, retroalimentativa e plural do plurilinguismo que se vai encorpando no tecido dialógico das experiências individuais, sociais, históricas e políticas que atravessam as vozes dos académicos que o incorporam.

Da resenha anterior, é possível deslindar a emergência de abordagens holísticas, heteroglóssicas e constelares (Piccardo et al., 2022) à diversidade linguística e cultural, plasmando-se em conceptualizações e questionamentos centrados na interação e interrelação dos espaços pessoais e sociais dos indivíduos, suas dinâmicas e práticas sociais (Cummins & Davison, 2007; Lüdi, 2022; Marshall & Moore, 2018; Melo-Pfeifer, 2018a; Ortega, 2019; Piccardo, 2013b; Piccardo & Puozzo, 2015), pela captação e combinação de aspetos sociais, cognitivos (Cenoz & Gorter, 2015), históricos, políticos, ideológicos, biológicos e pessoais implicados na comunicação (Busch, 2017; Despaigne, 2022). Assim, tal como sugere Piccardo et al. (2022, p. 1):

Plurilingualism encourages seeing the connections between languages, which are after all just assemblies of varieties, sociolects, registers, and borrowings that become complex, open, flexible, dynamic, composite ‘polysystems’ (Wandruszka, 1979, p. 39), subject to internally and externally caused change.

Estas abordagens são perspetivadas no cruzamento frutífero de paradigmas críticos das diferentes disciplinas sob paradigmas da complexidade, transdisciplinaridade, autorreflexividade, participação e emancipação que têm contribuído para uma maior flexibilização das imagens associadas às práticas plurilingues (Altenhofen & Broch, 2011; Despagne, 2022; May, 2019; Ortega, 2019; Piccardo et al., 2022), ou como recordam Jessner e Kramersch (2015, p. 8):

Multi[pluri]lingualism serves to decenter the sources of power by contesting the discourses of purity, normality and authenticity associated with monolingualism and by giving legitimacy to more hybrid forms of expression, across codes, modes and modalities.

Este paradigma mais holístico, reflexivo e crítico que atravessamos deverá conduzir a um reposicionamento da DLP, dos seus objetos de estudo e fundamentos, uma didática verdadeiramente diversitária, descentrada e alteritária (Candelier & Castellotti, 2013; Castellotti, 2011, 2017; Castellotti et al., 2016; Huver, 2015; Prasad, 2015). Uma didática que crie condições que viabilizem os afetos, as emoções, as identidades (Busch, 2017; Castellotti, 2011; Melo-Pfeifer & Araújo e Sá, 2017; Piccardo, 2013a; Piccardo et al., 2022) em jogo na interação plurilingue *emplaced* e *embodied* (Budach, 2018; Mondada, 2016). Uma DLP *de l'interstice* (Huver & Macaire, 2021) em que os processos investigativos promovem espaços dialógicos entre os investigadores e os diferentes atores, num sentido comprometido da investigação, sem negar os papéis assimétricos entre os diferentes atores da investigação (investigadores, professores, alunos, e outros agentes) (Huver & Macaire, 2021).

Neste sentido, destaque-se a relevância da implementação de projetos por equipas de investigadores provenientes de diferentes regiões que têm contribuído para a promoção do plurilinguismo de uma forma mais ecológica (Escudé, 2021; Pérez & Marchiaro, 2021). Não podia estar mais de acordo com Pierre Escudé, quando o autor refere o potencial do estabelecimento de redes de investigação plurinacionais, do Norte e do Sul:

Y aquí reside la mayor esperanza: en el vigor, la inventiva, el pragmatismo y la calidad de los investigadores reunidos en este volumen. Los congresos realizados a ambas orillas del océano Atlántico, los proyectos compuestos por equipos plurinacionales europeos y latinoamericanos (como el proyecto DIPROlenguas, coordinado por el profesor Christian Degache), las publicaciones conjuntas son la mejor manera de evitar rupturas epistémicas y de completar las lagunas que aún hay en esta área (Escudé, 2021, p. 27).

Acreditando no poder, vigor e criatividade das redes no desenvolvimento do conhecimento científico, e recuperando o conceito de pluralidade desenvolvido por Altenhofen

e Broch (2011) remarcando a necessidade de nos construirmos plurais no aprofundamento conceptual baseado em processos dialógicos, no capítulo 4 desta tese expandirei esta discussão conceptual pela reflexão em torno de uma abordagem plural e inter-epistémica (Bagga-Gupta & Carneiro, 2021; Guilherme, 2019) das múltiplas circularidades conceituais do plurilinguismo, atendendo às visões e reapropriações que irão ser infundidas a este conceito pelos atores da presente investigação.

1.3. Plurilinguismos e ecologias do lugar: perspetivas e abordagens

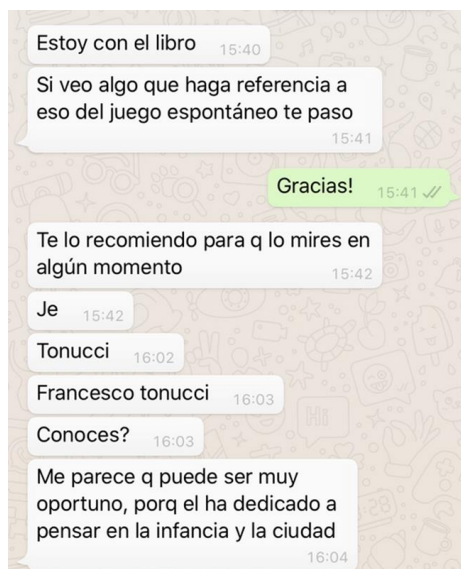
O estudo insere-se dentro de um paradigma crítico da DLP, de uma didática e de uma investigação em didática que longe de pretender dar respostas ou propor modelos de operacionalização do plurilinguismo, procura indagar possibilidades didáticas na construção de conhecimento científico desde uma perspetiva descentrada (Castellotti, 2011; Castellotti et al., 2016), conectando professores, educadores de museus, famílias e investigadores em torno de um projeto educativo co-construído em que o plurilinguismo é visto como meio e finalidade (Grommes & Hu, 2014).

Tal como será discutido e aprofundado no capítulo 4 da tese, é a partir da reflexividade didática, no pensar e conceber atividades para o PP, que se vão plasmando possíveis abordagens ao plurilinguismo a partir de um bairro da cidade de Montevidéu focadas numa abordagem ecológica das línguas e do mundo e das múltiplas relações que os indivíduos estabelecem com o espaço que os rodeia, os envolve, que habitam e que os habita (van Lier, 2004). As atividades que a rede acaba por explorar enquadram o PP num diálogo com práticas educativas e investigativas que vêm sendo trabalhadas por diferentes abordagens do *multilingual turn* (May, 2014) enquanto prática pedagógica. A saber: as paisagens linguísticas (PL), pluriliteracias e multimodalidade, e a abordagem desenvolvida por Danièle Moore intitulada PASTEL – *Plurilingualism, Art, Science, Technologie, Education and Literacy* (Moore, 2017a, 2020a, 2021).

Com exceção de PASTEL, abordagem que já transporto na minha bagagem aquando da minha entrada no terreno, sobretudo no que diz respeito à sua aplicabilidade em contexto museológico, todas as outras emergem do próprio processo de construção do PP³⁵. Todas elas, como será discutido mais adiante, dialogam entre si e contribuem para o desenvolvimento de aprendizagens situadas, focadas nas ecologias plurilingues dos indivíduos e na relevância das ecologias do lugar, conceito antropológico que restaura a categoria do lugar na construção social de conhecimentos e aprendizagens (Ingold, 2000; Zaffaroni & Juarez, 2014), postulado das pedagogias do lugar. Começarei, então, por refletir sobre as pedagogias do lugar e seus

³⁵ De facto, numa das reuniões de mobilização de parceiros ocorrida na escola, e ainda retomando o projeto anual dos jogos universais que mais adiante mencionarei, elaboro um *PowerPoint* incluindo esta abordagem (cf. <https://prezi.com/p/pg6qtoalfckb/?present=1>) para apresentação numa das reuniões prévias à constituição da rede em que participaram todos os professores da escola e alguns interlocutores de museus.

postulados, complementando com estudos sobre a relação da criança e a cidade, reflexão essa que visa contribuir para um maior enquadramento teórico das abordagens ao plurilinguismo do PP e cujos fundamentos serão relevantes para a análise de dados, tal como sugerido num diálogo de Whatsapp mantido entre a investigadora (verde) e I., uma das parceiras da rede (cinzento):



Fotografia 1 – Diálogo de WhatsApp entre a investigadora e I., uma das parceiras da rede³⁶.

Fonte: imagem capturada pela autora da tese

1.3.1. *Pensar en la infancia y la ciudad: contributos das pedagogias do lugar e dos estudos da infância para a Didática das Línguas e do Plurilinguismo*

O conceito de *ecología* ou a metaforização desse conceito tem sido amplamente utilizado por diferentes disciplinas das ciências sociais, incluindo a educação e a educação em línguas (Kramsch, 2002). A relação entre aprendizagens e lugar constitui o cerne da teoria ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979), segundo a qual conhecimentos e aprendizagens desenvolvem-se nas e por meio de interconectividades e continuidades entre o indivíduo e os macro, meso e micro espaços que o rodeiam e no qual ele se insere, sendo mais relevante o modo como apreendemos a realidade do que aquilo que a realidade possa ser “objetivamente”. Já no campo da educação em línguas, van Lier (2004) destaca o papel de uma visão ecológica da aprendizagem de línguas em que o conceito de *affordance*, “which means a relationship between an organism (a learner, in our case) and the environment, that signals an opportunity for or inhibition of action” (van Lier, 2004, p. 4), é crucial e em que a noção de *environment* inclui físicas, sociais e simbólicas *affordances*. Além disso, entender a aprendizagem desde uma perspectiva ecológica é colocar o foco em “those all intractable aspects of language development” (Kramsch, 2002, p. 4), assumindo o que de caos

³⁶ Nesta tese, a captura de ecrã será considerada uma fotografia.

e complexidade (Larsen-Freeman, 1997, 2002) se projetam nesse processo “partially chaotic, that is, unpredictable and uncontrolled way, and somehow among all the movement and interaction a social system, a complex order emerges” (van Lier, 2004, p. 8).

Concomitantemente, diversas filosofias educativas de ampla difusão, com ancoragens epistemológicas diversas, têm-se preocupado com a relação do indivíduo com o contexto, procurando a *situacionalidade* das aprendizagens: a pedagogia crítica, destacando-se os pensadores Freire, Giroux e McLaren (cf. Freire, 1974), voltada para contextos de vulnerabilidade e de emancipação, a pedagogia do lugar ou *place-(and community)-based education* de Smith e Sobel (cf. Smith & Sobel, 2010; Sobel, 2004) e a pedagogia crítica do lugar, agregadora das anteriores pedagogias proposta por Gruenewald (cf. Gruenewald, 2003).³⁷

A *situacionalidade* das aprendizagens na tessitura de pontes entre diferentes contextos de aprendizagem e o poder da agência (*agency*) das crianças serão dimensões retomadas por diversas investigações na confluência de variados quadros teóricos sobre a infância, destacando-se a sociologia da educação, a sociologia da infância e a antropologia. Focadas na relação da criança com a cidade, em que a criança adquire um papel catalisador (Hasırcı et al., 2005), estas investigações propiciam novos olhares sobre a criança reafirmando-a como agente e ator social e cultural, relevando todo o seu potencial transformador, com contributos da criatividade e da imaginação, do espaço como “lugar”, no sentido antropológico do termo (cf. Augé, 1992). O ‘lugar’ consiste num contexto de interação ao qual é atribuído um valor simbólico e no qual são investidos sentidos, significações múltiplas, individuais e coletivas, emoções, afetos, sentimentos de pertença, apego, mas também de rejeição e repulsa, propiciador do gozo pleno da infância e da cidadania (Araújo, 2018; Christensen & O’Brian, 2003; Sarmiento, 2007, 2018). Esta *personalização* do lugar integra a identidade individual da criança e “essa identidade é transindividual e constitui a criança como sujeito enraizado no lugar” (Sarmiento, 2018, p. 237).

Neste sentido, as ruas da cidade, como um lugar de pertença das crianças, muito embora nem sempre assim seja em termos discursivos, representacionais e políticos (cf. Araújo, 2018; Sarmiento, 2018 sobre aspetos restritivos do espaço urbano da vivência plena da cidadania participativa das crianças), apresentam-se como espaços sociais não institucionalizados de experiências e de aprendizagens que se desenham na continuidade (invisível) do espaço escolar (Moll, 2008), promovendo, tal como este, valores, conhecimentos e formas de conhecimentos, e “ways of being and of being in the world” (Moll, 2008, p. 196). A cidade é, por conseguinte, um *locus* educativo (Clemente, 2017) ao configurar-se como

a large networking of educating paths, both in its formal teaching spaces (schools, daycare centers, faculties, universities, institutes) and informal teaching (theatres, squares, museums, libraries, mass media, public meeting places, churches; as well as

³⁷ Para uma revisão destas abordagens, consultar Clemente (2017).

the traffic, the buses, etc.), whose streets become bridges for coexistence and learning and where **the intentionality of the actions** carried out can turn **the city into an educating space, a space for learning** (Moll, 2008, p. 203, destacados da autora).

As possibilidades educativas do espaço urbano serão tanto mais potenciadas quando se convoca a participação das crianças para pensar a cidade, em que, através do jogo e da brincadeira, seja propiciado o desenvolvimento de múltiplas capacidades, competências e da autonomia, oferecendo novas experiências, descobrimentos e enriquecimentos (Tonucci, 2006, 2015)³⁸. Numa perspetiva ecológica da aprendizagem, a autonomia das crianças significa que “they are allowed to define the meaning of their own acts within their social context” (van Lier, 2004, p. 8). Portanto, “It [autonomy of learners] means having the **authorship of one’s actions**, **having the voice** that speaks one’s words, and **being emotionally connected** to one’s actions and speech (Damasio, 2003), within one’s **community of practice** (Wenger, 1998)” (van Lier, 2004, p. 8, destacados meus).

Fazendo confluír diferentes perspetivas e quadros teóricos, isto é, as teorias e abordagens ecológicas, incluindo, da educação em línguas (Bronfenbrenner, 1979; Kramsch, 2002; van Lier, 2004), as pedagogias do lugar e os estudos sobre a infância e a cidade, permite-me enquadrar, fundamentar e ressignificar abordagens ao plurilinguismo que propiciam a construção de cenários pedagógicos contextualizados. Concomitantemente, na senda da sugestão de I. (cf. fotografia n.º 1), esta confluência será convocada na análise e discussão de uma panóplia de dados multimodais (fotografias, entrevistas às pessoas do bairro, desenhos, colagens), resultantes das múltiplas vivências e experiências educativas, de crianças, famílias, e da rede educativa, em relação às *urbanidades* (Sarmiento, 2018) da *Ciudad Vieja* desde uma perspetiva da DLP.

1.3.2. Paisagens Linguísticas: da sociolinguística à didática

É consensual – e por demasiadamente repetido poderá recair num cliché - que globalização e mobilidade são fenómenos complexos e interdependentes que caracterizam o mundo contemporâneo. Apesar de não constituírem fenómenos de hoje, diversas circunstâncias, como o adensar da circulação de pessoas e dos fluxos migratórios ou dos intercâmbios virtuais ou reais num mundo cada vez mais interconectado, vão conferindo àqueles fenómenos uma outra dimensão, intensidade e escala (Blommaert, 2010) e tornam mais visível e espetacular, uma situação que sempre existiu, a da diversidade linguística e cultural (Cavalli, 2014). Essas espetacularidades e intensidades podem ser traduzidas por conceitos pós-contemporâneos como o de *superdiversidade* (Vertovec, 2007) e *hipermobilidade* (Pauwels, 2014). As PL, termo cunhado em 1997 por Landry e Bourhis (1997),

³⁸ Este ideário, muito sedimentado no projeto de Francesco Tonucci, tem contribuído para a criação de movimentos, redes e projetos imbuídos pelos conceitos de *Child friendly cities* (cf. Riggio, 2002) e *Educating Cities* (cf. International Association of Educating Cities, 2008).

constituem um espelho dinâmico, porque “moulded in fluid and dynamic ways by different historical, social, political, ideological, geographic and demographic factors” (Hélot et al., 2012, p. 17), encontrando os estudos que sobre elas versam no espaço urbano, mas não exclusivamente, o seu contexto investigativo predileto.³⁹

Se inicialmente o termo PL se referia às formas textuais, no sentido gráfico, do espaço público incorporando uma dimensão informativa e uma dimensão simbólica (Gorter, 2006; Landry & Bourhis, 1997), o conceito cedo se expande, bem como o tipo de análise sobre as PL do lugar, inicialmente de pendor quantitativo e categorial (cf. Backhaus, 2006; Ben-Rafael et al., 2006; Cenoz & Gorter, 2006; Huebner, 2006), incorporando, ao longo desta última década, profícua e criativamente, novas conceptualizações, abordagens e metodologias, tendencialmente qualitativas, com focos plurissemióticos e multimodais, centradas nas dimensões ativas, recetivas, interpretativas, emancipadoras, ativistas e transgressoras, ou *language of dissent* (Hélot et al., 2012)⁴⁰ dessas formas *textualizadas*, presentes, ausentes ou silenciadas (sobre as PL silenciadas cf. Sáez Rivera, 2014), que dão conta do plurilinguismo da paisagem na qual nos inserimos, constituindo, portanto, um campo investigativo caleidoscópico (Van Mensel et al., 2016).

Como sintetiza Bulot (2012), os estudos sobre as PL, para além de privilegiarem a densidade das manifestações escriturais das línguas do espaço urbano, problematizam as correlações entre línguas e espaço e suas implicações em termos de negociações e tensões identitárias das comunidades que o habitam (cf. Blackwood et al., 2016). Questionam, ainda, as relações de poder, de domínio e de hierarquização das línguas, incluindo variedades de uma mesma língua (cf. Saez & Castillo, 2012), trazidas em discursividades de *top-down* e *bottom-up*. O espaço urbano configura-se, então, como lugar multi/plurilingue de coexistência, nem sempre pacífica, de comunidades sociolinguísticas heterógenas, advogando abordagens e metodologias pluri/interdisciplinares que permitem apreender a (super)complexidade do terreno e objeto de estudo.

³⁹ Os estudos sobre as PL estão intimamente associados ao aparecimento de uma subdisciplina da sociolinguística, a sociolinguística urbana, cujos trabalhos “portent sur les pratiques langagières en milieu urbain ou bien sur la construction discursive de l'espace urbain” (Heller, 2006, p. 321), sendo, porém, hoje questionável se o campo das PL não se emancipou da sociolinguística urbana. Porém, as PL não são aspetos privativos do espaço citadino - ainda que Gorter (2006) insista sobre a dimensão urbana dos estudos das PL referindo a sinonímia entre esta designação e a *linguistic cityscape*-, pelo que a ruralidade também constitui contexto de estudo (cf., a título de exemplo, o estudo de Bielenin-Lenczowska & Costa, 2020 sobre as comunidades polacas do interior do Paraná e o estudo de Pons Rodríguez, 2014, sobre as PL da raia Portugal- Espanha).

⁴⁰ A expressão *language of dissent* (Hélot et al., 2012) inclui as sinaléticas mais efémeras ou transitórias, como os graffitis (Pennycook, 2009), as que são produzidas para manifestações e protestos como bandeiras, cartazes, roupas, panfletos, etc. (cf., a título exemplificativo, os estudos de Hanauer, 2012, e de Seals, 2012, salientando as dimensões discursivas políticas multimodais das PL), e ainda autocolantes e serigrafias colados nas paredes, acrescento eu, tendo em conta a recolha efetuada pelas crianças do estudo no bairro da *Ciudad Vieja* (cf. capítulo 5).

De referir ainda que as PL, desde uma perspectiva mais económica da globalização, espelham, também, dinâmicas dos processos de expansão do capital na era do capitalismo tardio, dinâmicas essas que se reapropriam das línguas, enquanto capital simbólico, tornando-as objetos de processos de comodificação, isto é, as línguas passam a ser definidas e organizadas em função de uma lógica económica e liberal de produção, distribuição e consumo de mercadorias (Heller, 2003, 2010). Nesta perspectiva, é inevitável a referência à propagação da representação do inglês (standardizado) como língua global, internacional ou franca, o que lhe confere um valor e poder comunicativo superior às outras línguas por vias de standardização de determinados comportamentos linguísticos, com incidência na profusão desta língua pelas PL dos espaços urbanos, em que surge como língua *cool e fashion* (Curtin, 2009), como língua privilegiada de comunicação com determinados públicos, como os turistas, ou de determinados circuitos (comunicação de ciência, por exemplo). Isto conduz a implicações ao nível das identidades e da necessidade de os indivíduos desenvolverem sentimentos de pertença a determinadas 'corporações' pela adoção de uma língua de maior prestígio, bem como ao nível do aglutinamento por parte dessa língua das línguas minoritárias (Heller, 2003, 2010), visível, por exemplo, em contextos pós-coloniais, questão tão cara ao contexto latino-americano, no concernente às línguas imperiais e colonizadoras como o português e o espanhol.

Nesta investigação, adotarei uma postura holística em que os "LL items (whatever ways they are defined) offer rich and stimulating texts on multiple levels—single words with deep meanings and shared knowledge, colorful images, sounds and moving objects and infinite creative representations" (Shohamy & Gorter, 2009, p. 1). A PL abarca, ainda, a paisagem de um museu com os seus artefactos e no que a interação do visitante com essa paisagem comporta em termos de historização e memória (Aronin & Ó Laoire, 2013; Blackwood & Macalister, 2020; Xiao & Lee, 2022), as representações plurissensoriais das linguagens (Prada, no prelo), os próprios seres humanos (Shohamy & Waksman, 2009), incluindo as suas *skinscapes* (Peck & Stroud, 2015) e as suas *homescapes*, em termos de materialidade (Melo-Pfeifer, 2022) e de multissensorialidade (Boivin, 2020), bem como o mural coconstruído pelas crianças, como entende um dos parceiros da rede ("Es que el dibujo también es un paisaje" Ni/DI/03/10/2019). Assim, tal como sintetizam Hélot et al. (2012, p. 23):

The moulding of linguistic landscapes amounts to much more complex issues related to language contacts, linguistic creativity, translanguaging, relations between languages and other codes, between written discourses and other discursive modalities, between many actors who write, read and contest linguistic landscapes, according to their attitudes, beliefs, perceptions and engagement at individual, societal and political levels. All these different actors, the signs they write (or don't write), the languages they choose (or don't choose), the modes they use (or don't use) and he reasons for such engagement with the written word/picture, contribute to the creation

of meaning in a given space and show identity claims, power relations, and various forms of dissent.

1.3.2.1. Paisagens linguísticas e educação linguística

Na DLP, as PL como recurso educativo têm constituído um vetor de grande interesse (Cenoz & Gorter, 2008; Gorter, 2018), sobretudo nestes últimos anos, a avaliar pela profusão de publicações, quer sejam livros, teses e números especiais de revistas, na área da educação a elas dedicadas (cf. Clemente, 2017; Malinowski et al., 2020; Melo-Pfeifer & Lima-Hernandes, 2020; Niedt & Seals, 2020) emergindo a necessidade do desenvolvimento de estudos específicos de meta-análise sobre esta questão (Melo-Pfeifer & Lima-Hernandes, 2020).

Como instrumento de aprendizagem de línguas, as PL são mobilizadas sobretudo no contexto das LE, com especial destaque para o contexto do inglês (Chern & Dooley, 2014; Rowland, 2013; Sayer, 2010), constituindo ainda um instrumento de sensibilização para a diversidade linguística, de apreensão da e engajamento multimodal com a diversidade linguística do espaço envolvente, de desenvolvimento de competências pluriliterácicas, pragmáticas e simbólicas a partir de materiais autênticos e contextualizados, e de consciencialização mais crítica sobre as línguas no cruzamento de diferentes dimensões – linguísticas, sociolinguísticas, estilísticas, semióticas, identitárias, históricas - (Cenoz & Gorter, 2008; Clemente et al., 2014; Dagenais et al., 2009, 2013; Esteba Ramos, 2013; Hancock, 2012a; Leung & Wu, 2012; Li & Marshall, 2020; Lomicka & Ducate, 2021; Malinowski, 2016; Tjandra, 2021), e ainda de revitalização das línguas minoritárias, em comunidades diglósicas e de herança (Elola & Prada, 2020; Hewitt-Bradshaw, 2014).

Tomar as PL como instrumento didático possibilita criar cenários pedagógicos em que os participantes dos projetos educativos fazem as suas próprias recolhas fotográficas, durante as quais não só mapeiam, mas também vivenciam o plurilinguismo do espaço que os envolve (Melo-Pfeifer & Lima-Hernandes, 2020). Imersos na cidade e na leitura da cidade, como co-etnógrafos (Prasad, 2013), os estudantes recolhem e interagem, desde múltiplas perspetivas, as e com as PL sendo autores das suas próprias escolhas e agentes das suas aprendizagens que emergem de *walking experiences* (Ingold & Vergunst, 2008). Estas experiências de carácter etnográfico apontam para outras dimensões que ultrapassam a aprendizagem sistematizada e explícita das línguas, envolvendo aprendizagens acidentais⁴¹ (Cenoz & Gorter, 2008; Rowland, 2013), possibilitando a historicidade do lugar, geralmente familiar (o bairro em que se vive, a escola, o espaço da universidade), segundo diferentes perspetivas de correlações espaciotemporais, e reconhecendo a complexidade de processos simbióticos baseadas no movimento que mobilizam as pluriliteracias e as multimodalidades na criação de sentidos em relação às PL contemporâneas (Burwell & Lenters, 2015; Dagenais et al., 2009; Haseyama, 2021; Oyama et al., no prelo; Tjandra, 2021). Estes estudos apontam que este tipo de projeto

⁴¹“Incidental learning refers to learning without the intent to do so but can also refer to learning one stimulus while paying attention to a different stimulus” (Cenoz & Gorter, 2008, p. 272).

educativo focado na leitura multimodal e imersiva da cidade implica investimentos de diversa ordem - identidades, valores e percepções - dos participantes, bem como sentimentos de (não) pertença.

Apresentando-se as PL como instrumento didático para a construção de aprendizagens baseadas na experiência, as leituras e os níveis de leitura dos *environments* dependem do público-alvo do projeto. Se com crianças do pré-escolar e da primária a instrumentação didática se situa no desenvolvimento das competências de literacia e de pluriliteracias – conceito que desenvolveremos mais adiante – ou de projetos educativos interdisciplinares que buscam conjugar diferentes componentes do currículo escolar, combinando as pluriliteracias com o pensamento crítico e criativo (Clemente, 2017; Clemente et al., 2014); com públicos do secundário e do superior já é possível avançar com leituras mais críticas e aprofundadas do espaço urbano (Albury, 2021; Hancock, 2012; Lomicka & Ducate, 2021), em que os percursos didáticos procuram uma reflexão em torno de diferentes dimensões da PL, nomeadamente, as ideologias e os poderes das línguas, marcados pela presença de umas e a ausência de outras, os usos e os propósitos destes *bits of language* (Blommaert, 2013), implicando competências metalinguísticas, e, ainda, aspetos relacionados com a comodificação das línguas (Burwell & Lenters, 2015).

No que concerne ao estudo das PL do espaço físico das instituições educativas – as *schoolscapes* -, diversos estudos centram-se nas relações entre as PL com a ecologia das línguas da comunidade escolar e o empoderamento dos estudantes alófonos (Biró, 2016; Brown, 2012, 2018; Dressler, 2015; Gorter & Cenoz, 2015; Krómpak et al., 2021; Laihonon & Tódor, 2017; Menken et al., 2018; Poveda, 2012; Szabó, 2015). Metodologicamente, estes estudos incluem entrevistas a professores, administradores escolares e estudantes no sentido de aferir significados para a paisagem mais monoglóssica ou mais heteroglóssica patente na recolha fotográfica efetuada, na maioria dos casos, pelos investigadores, existindo, malgrado, alguns estudos cuja recolha é efetuada ou guiada pelos próprios membros da comunidade escolar (Szabó, 2015). Num estudo efetuado por Cenoz e Gorter (2015), para além de observarem que o multilinguismo das *schoolscapes* é menos evidente que no espaço público, os autores identificam dois tipos de sinalética em função da sua autoria - a criada pela administração e pelos professores e a elaborada pelos estudantes – e das suas finalidades, como ensino e aprendizagem de conteúdos linguísticos, o desenvolvimento da consciência intercultural, a transmissão de valores, o estabelecimento de regras de comportamento e, ainda, mais residual, a comunicação de informações comerciais e práticas.

A incorporação das PL como “alternative ways to look at language and language learning” (Gorter & Cenoz, 2017, p. 237) nos processos pedagógicos contribuem para o desenvolvimento de abordagens educativas mais holísticas e imersivas ressignificadoras das práticas locais das comunidades e dos lugares de pertença de crianças, adolescentes e adultos.

1.3.3. Multi(pluri)Literacias e Multimodalidades: das conceptualizações à construção de cenários pedagógicos plurilingues

A forma como lemos, interagimos e construímos sentidos com e sobre o meio que nos rodeia revela-se múltipla e complexa. Na tentativa de apreensão desta multiplicidade e complexidade de leituras e interações sociais entre o indivíduo e o meio, provocadas por uma sociedade líquida (Bauman, 2000), pautada pela superdiversidade e pelo avanço das tecnologias (Blommaert, 2013; Vertovec, 2007), surgem os conceitos de *multimodalidade*, *multiliteracias* e *pluriliteracias*, conceitos, estes, 'inevitáveis' e interrelacionados quando exploramos abordagens em DLP desde uma perspetiva experiencial das ecologias do lugar.

Multimodalidade

O termo *multimodalidade* tem constituído, desde a década de 90 do século XX, um campo de investigação tanto na análise conversacional, com os trabalhos de Goodwin, como da semiótica social, sobretudo nos estudos de van Leeuwen, Kress e Jewitt, com férteis aplicações nos estudos da linguagem e das literacias, em contexto escolar (cf. Flores Solano, 2021, para uma revisão de literatura sobre a multimodalidade em contexto escolar com especial ênfase nos contextos latinoamericanos). Sendo que "Everyday multimodal texts present an essential resource for internalization and interpretation of signs, meaning making, and analyses of social and cultural practices and, processes surrounding" (Bever, 2012, p. 337), importa compreender as figurações deste conceito, bem como as suas aplicabilidades na investigação em educação e, muito particularmente, na DLP.

A multimodalidade refere-se aos diferentes modos de comunicação e de representação⁴² não sendo um aspeto específico da sociedade contemporânea. Se bem que historicamente a comunicação - e a educação - se tenha focalizado nas formas de uso da linguagem verbal, numa visão logocêntrica da comunicação (Mondada, 2016), o que é certo é que comunicar não implica apenas a utilização de palavras escritas e orais. De facto, os estudos da multimodalidade vieram reforçar que comunicar, representar e produzir sentidos implicam uma coocorrência de modalidades, em que cada um dos modos semióticos apresenta potencialidades e limitações específicas (Kress, 2010; Kress et al., 2001; Kress & van Leeuwen, 2006).

Já na pré-história, os indivíduos comunicavam por sons, por sinais de fumo e por meio de gravuras. Mas também ao falarmos recorreremos a outros modos como os gestos e ao

⁴² Utilizo aqui o termo 'representação' no sentido dado por Krees e van Leeuwen (2006, p. 7): "we see representation as a process in which the makers of signs, whether child or adult, seek to make a representation of some object or entity, whether physical or semiotic, and in which their interest in the object, at the point of making the representation, is a complex one, arising out of the cultural, social and psychological history of the sign-maker, and focused by the specific context in which the sign-maker produces the sign."

escrevermos a uma ampla gama de recursos semióticos como as cores⁴³ e as tipografias, sendo possível afirmar que “Na construção de sentidos, os modos semióticos se integram, possibilitando-nos afirmar que todo texto é multimodal” (Araújo, 2011, p. 15) e que a comunicação consiste num processo não apenas verbal, nem visual, mas envolvendo outros modos de construção de sentidos apoiando-se na cocorrência de multissensorialidades (Mondada, 2016).

No mundo global, todos os dias criamos textos incorporando escrita, fala, imagens, imagens em movimento, sons, modos semióticos mediados, sobretudo, pela digitalidade e pelas tecnologias de informação, característica muito especificamente acentuada pela pandemia COVID-19 que conduziu à transposição, em contexto escolar, quase imediata da presencialidade corporal e do “paper-based texts” (Kress, 2010) à presencialidade digital. No entanto, se muito se tem debruçado sobre a mudança da paisagem da comunicação no mundo global, pouco se sabe como é que as crianças jogam com estes diferentes sistemas e modalidades e “interplay between and across modes” e de que modo isso implica novas vias de empoderamento na aprendizagem de línguas (Kendrick et al., 2013, p. 397).

Em DLP e acompanhando o *spacial* e *visual turn*, várias investigações e projetos educativos se ancoram teoricamente na relação interdependente entre as pedagogias das multiliteracias, desenvolvida pelo New London Group (1996), e o conceito de multimodalidade, como nos estudos que incorporam as PL nos cenários educativos ou o desenho, a colagem, o teatro e a performance, modalidades utilizadas em investigações interessadas na compreensão dos modos como os indivíduos representam o seu plurilinguismo e investem as suas identidades plurais e as suas trajetórias transnacionais (Bemporad & Vorger, 2014; Budach, 2018; Prasad, 2020; Sérusclat-Natale & Adam-Maillet, 2018).

No seio do presente estudo, interessa-me compreender a forma como os indivíduos fazem uso dos diferentes meios semióticos para construir sentidos, consistindo num processo não-linear, complexo e sinestésico (Kendrick, 2016). Adotar abordagens multimodais é entender que as crianças são *meaning-makers* capazes de fazer uso de uma panóplia de recursos disponíveis no meio que as rodeia: “When children engage in meaning-making they use signs (e.g. language, images, gestures, actions, and objects) to communicate simultaneously the here and know of a social context while representing the resources they have “to hand” from the world around them” (Kress, 1997)” (Kendrick, 2016, pp. 12–13).

New (and critical) Literacy Studies e *multi/pluriliteracias*

⁴³ Como, por exemplo, nesta tese em que os títulos estão, propositadamente, na ‘cor’ *celeste* naquilo que de representativo tem esta cor no seio dos (entre)lugares identitários individuais e coletivos da maioria dos atores da investigação.

O campo dos estudos dedicados às literacias⁴⁴ tem vindo a expandir-se, circulando por diferentes disciplinas (educação, antropologia, literatura, linguística, sociologia, estudos culturais, psicologia), configurando-se, hoje, como um conceito multifacético, polissêmico (Chiss, 2012), e em expansão, referindo-se a um amplo conjunto de práticas contextualizadas, sociossemióticas (Dagenais, 2012; Molinié & Moore, 2020) e *embodied* (Cope & Kalantzis, 2009; Mondada, 2016) envolvidas nos processos de comunicação e de representação. No âmbito da DLP, diversos conceitos circulam em torno das literacias, tais como *multiliteracias*, *literacias plurilingues*, *repertórios pluriliterácicos*, *multimodalidade* e *literacias multimodais e plurilingues* (cf. Dagenais, 2012, para uma discussão aprofundada sobre estes conceitos desde uma ótica da DLP).

Rowell e Pahl (2015, p. 1) postulam que “Literacy is aesthetic, material and multimodal [and] changes with practices, and transmutes across borders, languages and modes. Literacy is digital, immersive, and networked. Literacy is felt, sensed and associated with place.” Contudo, tal como os mesmos autores referem e apresentam no modelo concetual das literacias, esta abertura necessária do conceito (*open framing of literacy*), englobando uma grande diversidade de literacias, multimodais e multilingues, quotidianas e comunitárias, conviveu, convive e continuará a conviver com uma postura mais fechada (*tight framing of literacy*), centrada nas interações sobre os textos escritos (cf. também Dagenais, 2012, no domínio da DLP) desde uma perspetiva instrumental e reprodutiva (Cope & Kalantzis, 2009): “The history, present and future of literacy tends to be linked to schooled, book-ruled literacy which, in our view, limits literacy’s power and potential.” (Rowell & Pahl, 2015, p. 2).

Cultural e socialmente situadas, as práticas literácicas recobram relevância nos estudos sobre o plurilinguismo e a interculturalidade em que se intercetam diferentes línguas, culturas e identidades plurais, convocando múltiplos repertórios e recursos semióticos em processos fluídos, transculturais e complexos modos de ler, compreender e interagir com o mundo, no tempo e no espaço (Dagenais, 2012; Molinié & Moore, 2012, 2020; Zaidi & Rowell, 2017). Estes interseções já tinham sido colocadas em evidência pelas pedagogias das multiliteracias (Cope & Kalantzis, 2000, 2009; New London Group, 1996), conjugando a diversidade linguística e cultural com designs multimodais e semióticos, desde uma perspetiva local e émica, postura retomada pelo conceito de *identity texts* proposto por Cummins e Early (2011) e que veremos mais adiante. A pedagogia das multiliteracias reconhece, ainda, o papel central da subjetividade e da agência dos indivíduos no processo de construção de sentidos e a necessidade de recriar pedagogias mais produtivas, relevantes, inovadoras, transformadoras e emancipadoras (Cope & Kalantzis, 2009, p. 175): “Literacy teaching is not about skills and

⁴⁴ Opto, tal como Molinié e Moore (2020) pela pluralização terminológica do termo. A utilização plural de literacia(s), multiliteracia(s) e pluriliteracia(s) significa aceitar que diferentes normas coexistem e cohabitam e que se desenvolvem num contínuo de espaços (a escola, a família, as comunidades) e práticas (das mais quotidianas às mais escolarizadas), considerando as “liaisons plutôt que les décalages” (Molinié & Moore, 2020, p. 230).

competence; it is aimed at creating a kind of person, an active designer of meaning, with a sensibility open to differences, change and innovation.”

Neste estudo, entendo que o conceito e as práticas multiliterácicas “changing and contingent on identities, locality, time, space, context, culture and practice” (Rowsell & Pahl, 2015, p. 1). Considera-se essencial, portanto, dentro dos pressupostos de equidade e justiça sociais de uma educação plurilingue e intercultural, habilitar os investimentos dessas práticas múltiplas, plurilingues e multimodais dos indivíduos, bem como oferecer as vivências de outras, não-standard (formulação aqui tomada dentro de uma perspectiva ocidental e europeia), provenientes de outras culturas, sobretudo orais. Esta questão será evidente, como veremos mais adiante, no caso da experiência vivida no MAPI por crianças e famílias de construção de um artefacto da cultura Inca, o *kipú*, que servia para comunicar e fazer a contabilidade das comunidades através de nós, possibilitando, assim, esta experiência didática num museu “ways in which literacy and language practices were framed and recognized and, more importantly, provided a challenge to the dominant, ‘schooled’ conceptualizations of literacy (Street and Street 1991)” (Rowsell & Pahl, 2015, p. 1).

1.3.4. Abordagens PASTeL: construção de cenários pedagógicos colaborativos e articuladores de experiências de aprendizagem entre escola, família e comunidade

Na continuidade de deslocamentos de uma DLP desde uma perspectiva crítica, ecológica e local e na exploração de cenários pedagógicos articuladores de diferentes espaços de aprendizagem, Danièle Moore tem desenvolvido e explorado abordagens plurilingues, inspiradas nas abordagens STEAM, CICL e na Didática Integrada das Línguas e Disciplinas. A autora designa estas abordagens por **PASTeL – Plurilinguisme, Art, Sciences, Technologie et Littératies**.

Ancoradas no plurilinguismo como meio e finalidade (Grommes & Hu, 2014), as abordagens PASTeL procuram refletir sobre a natureza dinâmica e multissituada do conhecimento e das aprendizagens (Moore, 2017a, 2021), convidando a repensar modos de transmissão e de construção de conhecimento, em que os indivíduos navegam por um amplo repertório de recursos linguísticos e semióticos, entendendo que a linguagem não é apenas um modo de comunicação, mas um meio pela qual são possibilitadas novas aprendizagens.

A figura 3 representa uma configuração flexível e adaptável aos diferentes contextos destas abordagens, na articulação do plurilinguismo, artes, ciências sociais e ambientais, tecnologias e literacias:

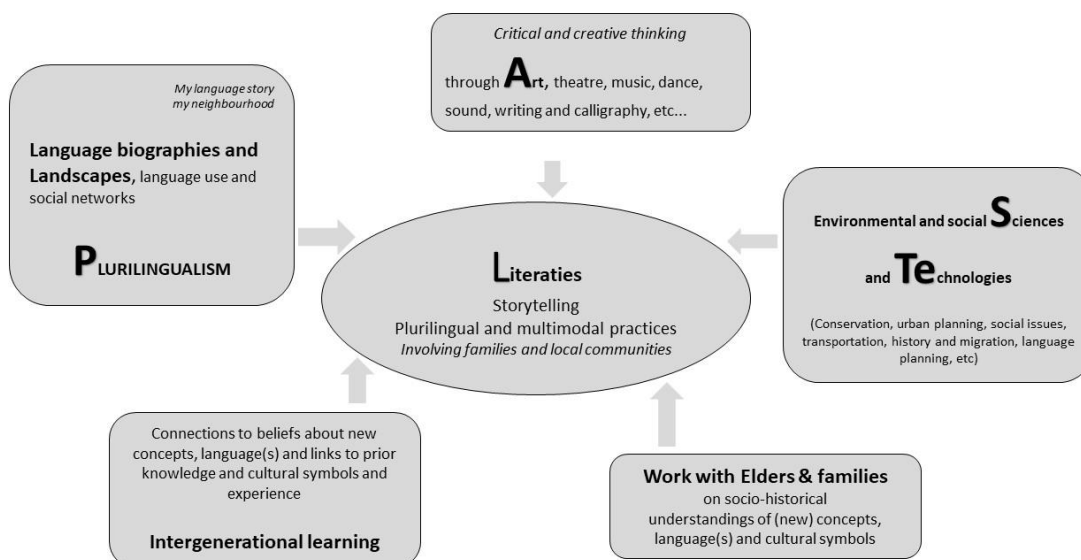


Figura 3 – Diagrama das abordagens PASTeL. Fonte: Moore (2021) com adaptações.

Disciplinas e conteúdos podem ser articulados com práticas do mundo real. As unidades curriculares podem relacionar-se com as histórias individuais, de grupos de pertença, do bairro, com as ciências do ambiente, a arte, os conhecimentos culturais, as línguas e as habilidades linguísticas. A autora interessa-se pelas continuidades entre família – escola – comunidade e pelo desenvolvimento de cenários didáticos construídos na transversalidade destes contextos, proporcionadores de experiências colaborativas, intergeracionais, criativas e imaginativas inscritas no quotidiano dos indivíduos.

A construção de pontes entre os diferentes lugares de pertença desencadeia oportunidades para a viabilização e o investimento de repertórios, experiências e *funds of knowledge* (Gonzalez et al., 2005) envolvendo ativamente os indivíduos “across place, time and space” (Moore, 2021, p. 193). Constituindo a participação e a colaboração aspetos essenciais dos cenários plurilingues PASTeL, a autora destaca a relevância de estes cenários proporcionarem momentos de multiperspetividade e de reflexividade pela incorporação de experiências articuladoras de diferentes visões do mundo, modos de conhecimento — incluindo *embodied practices* (Budach, 2018), multimodais, pluriliterácias e pluriartísticas — e de transmissão de conhecimento, bem como a criação de espaços de interação plurilingue favorável à incorporação de múltiplos recursos semióticos na construção e na problematização do conhecimento.

As abordagens PASTeL contribuem, assim, para o desenvolvimento de experiências de aprendizagem e de práticas de investigação que (i) propiciam conexões significativas entre os indivíduos e os seus quotidianos, (ii) incorporam conhecimentos e práticas da família e da comunidade, e (iii) procuram contribuir para a transferência de competências no espírito da

inter/transdisciplinaridade e transversalidade no cruzamento de experiências e contextos de aprendizagem (famílias, escolas e comunidades) (Moore, 2021).

Por último, a criação de cenários pedagógicos inspirados nas abordagens PASTeL impulsiona a criação de experiências de investigação baseadas em processos de partilha de conhecimentos e experiências, mediante a criação de espaços de colaboração horizontal que estimule o empoderamento de todos os atores envolvidos na investigação na criação intersubjetiva de conhecimento científico pela reflexividade e na ação, desde uma ótica plurissituada da DLP (Moore, 2021), repto esse lançado pela arguente do projeto de doutoramento (e hoje coorientadora da investigação), defendido a 18 de outubro de 2018, e que foi abraçado.

Síntese

Este capítulo procurou refletir sobre a construção dinâmica e plurissituada do conhecimento em DLP, salientando-se que a própria experiência de investigação em rede incidiu nas múltiplas reapropriações e deslocamentos efetuados durante esta narrativa construída no *hic et hoc*.

O capítulo inicia-se com uma abordagem plurissituada pelos caminhos percorridos pela DLP, incorporando perspetivas sincrónicas e diacrónicas, evidenciando as incidências das perspetivas críticas na DLP tanto ao nível conceptual como ao nível das práticas didáticas. Estas perspetivas críticas vão incidir, sobretudo, em novas conceptualizações, mais holísticas, contextualizadas, dinâmicas e flexíveis e ancoradas na interação social, do plurilinguismo estabelecendo diálogos, revisitações e continuidades com outros conceitos, como os de interculturalidade, bilinguismo e *translanguaging* (Piccardo et al., 2022). No contexto da América Latina, salienta-se uma maior profusão de estudos na ótica da interculturalidade, sobretudo, em sociedades caracterizadas pela convivência de populações indígenas (marginalizadas, invisíveis) com populações não-indígenas, e seus contributos (e apelos) no desenho de políticas e programas de educação linguística viabilizadores e empoderadores daquelas. Neste espaço, o conceito de plurilinguismo, de forte inspiração europeia, encontra-se mais disseminado em estudos centrados nas aprendizagens de LE e de línguas de acolhimento por parte das populações imigrantes. Assim sendo, atravessando diferentes contextos sociopolíticos, a DLP afigura-se como uma didática em movimento e de profusão epistemológica apontando para questões relacionadas com a equidade, as relações de poder e a justiça social, dentro e fora das escolas (Piccardo et al., 2022).

A segunda parte deste capítulo centrou-se, sobretudo, nas abordagens didáticas que emergem da análise das diferentes atividades que compreendem o PP em que um bairro da cidade de Montevideo, a *Ciudad Vieja*, se vai construindo como cenário e protagonista temático das propostas. Neste sentido, esta segunda parte esboça-se retrospectivamente e em efeito de cascata em torno do conceito central de *ecologias do lugar*. Senti a necessidade de aprofundar as leituras nos estudos da criança, sobretudo, no que diz respeito aos estudos centrados na

relação entre a criança e a cidade, para, posteriormente, centrar-me em abordagens didáticas que dialogam com a relevância da experimentação por parte dos indivíduos de diferentes espaços de aprendizagem na valorização das suas práticas locais, da sua relação com o meio envolvente e do carácter multissituado e colaborativo do conhecimento: os estudos sobre as paisagens linguísticas, as abordagens pedagógicas plurilingues da multimodalidade e das multi(pluri)literacias, e as abordagens PASTeL.

A figura 4 sintetiza as movimentações reflexivas deste capítulo.



Figura 4 – Roteiro semiótico do capítulo 1. Fonte: diagrama elaborado pela autora da tese com suporte da aplicação Canva.com

Capítulo 2 – Desenho metodológico da investigação

Introdução a uma experiência metodológica de investigação

Uma investigação social não é, pois, uma sucessão de métodos e técnicas estereotipadas que bastaria aplicar tal e qual se apresentam, numa ordem imutável (Quivy & Van Campenhoudt, 2017, p. 18)

A epígrafe que enceta este capítulo dedicado à metodologia do presente estudo plasma o percurso que foi sendo trilhado ao longo desta investigação, conjugando a necessidade de elaborar um dispositivo metodológico em função dos objetivos definidos com a necessidade da reconfiguração do estudo à medida que a experiência avançava, tropeçando, não raro, em muitos dilemas que acabaram por alavancar novas perspetivas e possibilidades epistemológicas e metodológicas. As opções metodológicas pelas quais se opta no aqui e agora desta escrita correspondem, portanto, a caminhos e descaminhos que fomos explorando (Geraldi, 2004) — afinal uma “investigação é, por definição, algo que se procura” (Quivy & Van Campenhoudt, 2017, p. 31) — durante a experiência de investigação. Num entendimento interativo da investigação (Heller et al., 2017), pretende-se neste capítulo sustentar e refletir sobre as opções que decidimos adotar, em parte discutidas com a rede educativa, numa ótica dialógica, participativa e emergente (Freire, 1974) da investigação em educação e, muito particularmente, da investigação em DLP.

Mas afinal, o que se entende por ‘experiência de investigação’? Heller et al. (2017) propõem que toda a investigação é uma experiência e, como tal, sempre estamos a contar uma história. Nesta história, seguindo o pensamento de Oscar Jara dentro do paradigma concetual latino-americano de *sistematização de experiências*, entende-se que

Las experiencias son procesos socio-históricos dinámicos y complejos, individuales y colectivos que son vividas por personas concretas. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales, ni meramente datos. Las experiencias son esencialmente procesos vitales que están en permanente movimiento y combinan un conjunto de *dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social* (Jara, 2018, p. 52, itálico do autor).

Segundo Jara (2018), este conjunto de dimensões objetivas e subjetivas compreende um *contexto* que é intrínseco à própria experiência, uma experiência que corresponde ao conjunto de *situações particulares*, quer dizer, de circunstâncias, espacialidades e temporalidades através das quais essa experiência é vivida, e que lhe conferem uma

dimensão própria e irrepetível⁴⁵, e que está composta por ações (ou ausência delas), intencionadas, não-intencionadas, planejadas e imprevistas. Esta necessidade de uma focalização na ‘experiência de investigação’ advém, sobretudo, de que “en toda experiencia están presentes las percepciones, sensaciones, emociones e interpretaciones de cada una de las personas que viven esas experiencias, es decir de sus protagonistas” (Jara, 2018, p. 53), afigurando-se a experiência de investigação a um tecido multicolor complexo, multidimensional e pluridirecional que gera e constrói relações, sociais e pessoais, entre as pessoas que vivem essas experiências (Jara, 2018). Deste modo, interessa-me contar a história nos seus múltiplos vieses, incluindo os dilemas, tantas vezes ausentes nas teses, desde uma perspetiva transparente, mas pertinente (Alarcão, 2014b). Nessa linha exploratória, entusiasmada pelo processo, refletirei sobre o modo como se processa uma investigação que implica um coletivo de pessoas concretas (e de instituições) conduzindo-me a novos questionamentos e posturas enquanto investigadora e profissional em DLP.

Assume-se, portanto, que ao adotar para esta investigação o foco da experiência da investigação, como lugar vivo de criação e produção de saberes (Jara, 2018), e ao defender que o conhecimento é social e intersubjetivamente construído, “relying on knowing-with rather than knowing-about” (Santos, 2018, p. 15), acarretou adotar uma postura de condução metodológica aberta (Canha, 2013) e explorar opções metodológicas híbridas e contaminantes (Salazar et al., 2017) tomadas refletidamente ao longo dessa práxis dialógica de investigação com os diversos atores do estudo.

Apesar de ter partido para o terreno com paradigmas, naturezas da investigação, e instrumentos de recolha de dados definidos (qual ingenuidade!), a experiência de investigação com a rede educativa conduziu a um questionamento contínuo das opções metodológicas prévias, que foram sendo, algumas delas, reconfiguradas, outras ampliadas, movida inclusive por novos interesses que foram sendo despertados pelo decorrer da investigação e que conduziram a múltiplos (re)olhares sobre os dados capazes de lhes conferir novos sentidos, mas também a (re)olhares sobre o meu papel e postura como investigadora. E, afinal, “Os percursos metodológicos não definem o caminho, pois a pesquisa se faz pela ‘emergência de noções que ampliam o conhecimento’ e ‘vai se desenhando como prática de errância e de produção, também, da ignorância” (Geraldi, 2004, p. 604). Esse caráter errante próprio da experiência traduz a busca pelos “fios e movimentos, que se mostram e se ocultam, as relações tecidas numa *totalidade integradora*” (Geraldi, 2004, p. 604, itálico do autor) do objeto de estudo, assumindo-se a impossibilidade de alcançar um entendimento completo da sua complexidade intrínseca (Morin, 2005).

⁴⁵ Esta questão da irrepetibilidade da experiência foi particularmente flagrante quando, num dos encontros reflexivos da rede, falharam as pilhas do gravador sem que nenhuma de nós se apercebesse disso. ‘Perdemos’ cerca de 20 minutos de conversa reflexiva. Decidiu-se não repetir (que recairia numa encenação) uma outra situação, pelo que se optou por partilhar e corrigir, entre os parceiros presentes nessa reunião, a entrada do DI correspondente a esse encontro.

Neste capítulo, refletirei sobre as diversas componentes que incluem esta investigação dentro das abordagens qualitativas, assumindo um prisma multiparadigmático e crítico. Discutirei, seguidamente, a opção por adotar um *blended design* como estratégia de investigação, o estudo de caso etnográfico (Sarmiento, 2011). Aproveitarei a discussão em torno das investigações participativas para ‘entrar nos dados’ e analisar e refletir sobre as incidências da rede educativa no desenho metodológico e ético da investigação dentro dos paradigmas da responsabilidade social. Refletirei, ainda, sobre os desafios da utilização de instrumentos de análise de dados, de natureza multimodal, com especial destaque para as metodologias de investigação visuais (MIV) e a sua utilização, ainda emergente (mas a todo o vapor) em estudos em DLP, culminando com a clarificação das estratégias de análise da investigação.

2.1. Abordagens qualitativas desde uma perspetiva interparadigmática e crítica

O presente estudo insere-se na tradição das abordagens qualitativas em DLP que se enfocam nas múltiplas dimensões da educação plurilingue, bem como nos processos subjacentes ao desenvolvimento, apropriações, experimentações, representações, significações e ideologias em torno do plurilinguismo e das práticas plurilingues, das identidades e de contextos plurilingues diversos, partindo das perspetivas dos próprios indivíduos (Blanchet & Chardenet, 2011; Dooly & Moore, 2017).

Se a natureza qualitativa do estudo afigura-se mais transparente, já em relação aos paradigmas da investigação, e muitas vezes fruto das múltiplas designações e novas ramas que cada autor vai atribuindo e acrescentando a cada um deles demonstrando que a investigação e muito especificamente a investigação em educação constitui um campo vasto, variado e dinâmico (Moss & Haertel, 2016), com o avançar da investigação julguei necessário aceitar uma visão interparadigmática (Sarmiento, 2011) do estudo.

Partindo do pressuposto de que “qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them” (Denzin & Lincoln, 2005, p. 3) e constituindo o objeto da investigação um PP multissituado construído e implementado por uma rede educativa (o contexto natural da investigação), importa descrever e compreender (*paradigma interpretativo crítico*) como os atores da investigação experienciam, no sentido lato do termo, esse objeto, conferindo-lhe sentidos intersubjetivamente desde uma perspetiva émica, multidimensional e dinamicamente dialógica e interrelacional, entendendo a realidade como algo organicamente construído (*paradigma do complexo*), acentuando “a mediação do fator humano na investigação, a existência de redes de interação entre partes e todo, entre forma, função e substância,

consciente e inconsciente, material e imaterial, particular e universal” (Alarcão, 2001, p. 141) (*experientialismo crítico*) e, portanto, complexa e processual (*paradigma do complexo*).

Mas essa dimensão hermenêutica associada aos verbos “descrever” e “compreender” não ignora a dimensão política e axiológica do ato interpretativo, ou seja, as relações de poder que se estabelecem ao longo da investigação, plasmado num esforço de ouvir o outro, sendo esse ouvir eminentemente interativo e alteritário (Sarmiento, 2011) (*paradigma interpretativo crítico*).

Neste sentido, foi necessário assumir certas posturas como investigadora posicionando-me ao nível de uma participação total, imersiva, construtiva e implicada no contexto natural em que decorre a investigação (e, como tal, apenas resta aceitar o carácter subjetivista do estudo, sem descurar o seu rigor metodológico, mas flexível, nomeadamente, ao nível das técnicas de recolha de dados, do seu questionamento e triangulação), constituindo instrumento primário da investigação e recorrendo a descrições densas e aprofundadas em relação ao contexto do estudo e às experiências vivenciadas (Bogdan & Biklen, 1994; Merriam, 2009, Alarcão, 2001) em que o “esforço interpretativo” se dirige para “os sistemas de interpretação gerados na (e geradores da) acção pelos actores sociais” (Sarmiento, 2011, p. 146).

No entanto, é estando consciente do poder que me é conferido pelo papel de investigadora responsável pelo estudo que senti necessidade de adotar, como princípio metodológico, uma reflexividade metodológica⁴⁶ constante (Sarmiento, 2011), interrogando os sentidos do observado, questionando esses modos de olhar e buscando também uma plurissituacionalidade nessa observação, análise e reflexão. Essa necessidade vê-se acrescida pelo facto de considerar que há limites em relação ao conhecer “‘as coisas como elas são’ na perspectiva dos actores sociais” (Ponte, 2005, p. 111), bem como há limites na própria traduzibilidade pura da verbalização desses discursos, verbais e não-verbais, que representa o suporte escrito dessa experiência de investigação, materializada nestas páginas. A escrita não é um meio transparente de comunicação e, nesse processo, o investigador modela e transforma a sua experiência de um fenómeno social num “social science text” (Hammersley & Atkinson, 2007, p. 191). Essas limitações, no caso particular do estudo, expandem-se na medida em que este é resultante de interações plurilingues, translingues, transsemióticas e transculturais.

Ao longo da experiência de investigação e, nomeadamente, com o desenho e implementação do PP, fui-me apercebendo do carácter complexo do objeto de estudo e da sua multidimensionalidade, deparando-me com o dilema de como analisar tal objeto e sob que prisma. Para Morin, o pai do paradigma complexo, “A palavra complexidade só pode exprimir nosso incômodo, nossa confusão, nossa incapacidade pura para definir de modo simples, para

⁴⁶ Utilizo o termo *reflexividade metodológica*, tal como Sarmiento (2011), recuperando a definição de Santos (1989, p. 87): “A ciência torna-se reflexiva sempre que a relação ‘normal’ sujeito-objecto é suspensa e, em seu lugar, o sujeito epistémico analisa a relação consigo próprio, enquanto sujeito empírico, com os instrumentos científicos de que se serve, com a comunidade científica em que se integra e, em última instância, com a sociedade nacional de que é membro.”

nomear de modo claro, para ordenar nossas ideias” (Morin, 2005, p. 5), e, de facto, durante o percurso, estes sentimentos foram-me inquietando para finalmente considerar e assumir a complexidade da investigação, o carácter incompleto do conhecimento e a incerteza, o que conduziu a definir a multidimensionalidade do caso, um PP analisado através de três dimensões — as dinâmicas da rede, as condições didáticas do PP e os processos de engajamento e recursos investidos dos e pelos atores da investigação nos diferentes cenários pedagógicos plurilingues — que se interrelacionam e se imbricam, e o carácter gerativo-indutivo do processo de análise de dados, combinando as pautas “simultaneamente projetadas e geradas no confronto com as interpretações realizadas pelos actores nos seus contextos de acção” (Sarmiento, 2011, p. 154). Assim, ao definir esta tripla dimensão do caso, assume-se os três princípios enquadradores do paradigma da complexidade: o dialógico — que não permite olhar a realidade a partir de uma única matriz —, o da recursão organizacional — que metaforicamente pode ser representado pelo turbilhão na medida em que se refere a que um acontecimento é produto, mas também produtor — e o hologramático — que um pensamento epistemológico de inter-relação, como um elo recursivo, entre as especificidades/particularidades e as universalidades (Morin, 2005).

É, ainda, no decorrer da experiência — e dentro de um princípio da reflexividade epistémico-metodológica (Sarmiento, 2011) — que me vou apercebendo das possibilidades e desocultando as potencialidades de uma investigação de carácter manifestamente interventivo e desenvolvida com uma rede educativa na exploração de paradigmas mais participativos, críticos, emancipadores, humanizadores e transformadores do próprio processo de investigação (cf. Carinhas et al., 2020, para uma primeira análise do estudo sobre esta questão) conferindo-lhe densidades outras. Não tendo sido uma opção paradigmática tomada *a priori*, os atores da investigação são progressivamente envolvidos no ato de investigar considerado, no presente estudo, como uma prática coletiva (Geraldí, 2004) e plural, transformadora e emancipatória, problematizando as relações de poder na construção de conhecimento⁴⁷, dialogando, portanto, esta experiência com o paradigma sociocrítico, paradigma com larga trajetória na América Latina, com o pensamento de Fals Borda e Paulo Freire. É neste percurso dialógico e heteroglóssico (Bakhtin, 2013) que os atores da investigação vão contribuindo com os seus múltiplos saberes, experiências e recursos, intervindo, muitas vezes sem estarem conscientes disso, na construção de conhecimento, quer seja ao nível teórico-conceptual (cf. capítulo 4), quer ao nível metodológico e ético (cf. 2.5, neste capítulo).

⁴⁷ Segundo Santos (2014), os paradigmas epistemológicos feministas constituíram uma pedra basilar no questionamento das monoculturas dos saberes académicos que conduzem à anulação de saberes alternativos ('epistimicídio')

2.2. Para uma história das questões e dos objetivos da investigação

Research questions have their own stories. They take different shapes, and we get to them in different ways. Then we try to answer them, and the process of answering brings up new questions (Heller et al., 2017, s/p).

“Acho que não vai ver nada de repertórios”
(H.DI.07/2019).

É num encontro presencial com uma das supervisoras desta tese, ocorrido num café do Parque das Nações em finais de julho de 2019, que as tão ‘arranjadinhas’ questões de investigação são colocadas em causa, não apenas a sua pertinência em relação às atividades que a rede tinha concebido, mas também ao olhar demasiadamente focado apenas numa dimensão do PP (a mobilização de repertórios plurilingues e pluriculturais), o que poderia conduzir a um estudo de caso redutor e parcimonioso (Moss & Haertel, 2016). De facto, com a experiência da rede educativa reconhece-se que havia dinâmicas da investigação que eram, nas ainda palavras da supervisora, “relevantes e interessantes de explorar” (H.DI.07/2019), nomeadamente no que diz respeito à conformação de uma rede educativa entre professores, educadores de museus, famílias e investigadores, dimensão praticamente ausente nas primeiras questões de investigação levadas na bagagem para o terreno e que se reproduzem:

Questão principal: Quais os contributos de um projeto plurilingue e interdisciplinar (PPI), construído em parceria com a escola, os museus e as famílias, no desenvolvimento da Competência Plurilingue e Intercultural de crianças da EP no Uruguai?

Subquestões: Quais as incidências do PPI:

(i) na valorização, mobilização e reconfiguração e dos repertórios plurilingues e pluriculturais de crianças da EP quando confrontadas com situações que as colocam em contacto com diferentes línguas e culturas, e em diferentes contextos?

(ii) nas imagens das crianças face às línguas e ao plurilinguismo?

Após este breve preâmbulo sobre a história das questões de investigação, a tabela 1 apresenta as três dimensões através das quais o objeto de estudo, o PP multissituado, será analisado, às quais correspondem *três questões significantes* (Yin, 2001).

ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO
Dimensão 1 - Dinâmicas da rede educativa
Q.I.1 Como é que redes educativas entre escola, museus e famílias podem contribuir para paradigmas participativos de investigação-intervenção em DLP?
Dimensão 2 – Condições didáticas do PP
Q.I.2 – Como é que os cenários pedagógicos plurilingues multissituados são construídos e implementados?
Dimensão 3 – Processos de engajamento dos atores da investigação
Q.I.3 – Como é que crianças e famílias se engajam colaborativamente e que tipo de recursos investem ao longo das experiências educativas do PP?

Tabela 1 – Dimensões do estudo e questões de investigação.

Dada a grande diversidade e quantidade de dados recolhidos, a finalização do processo de moldagem das questões de investigação do presente estudo é simultâneo ao processo de escrita da tese e acaba por constituir o resultado das experiências e desafios empreendidos no ato interpretativo dos dados (Hammersley & Atkinson, 2007; Heller et al., 2017), recolhendo contributos da escrita de artigos e avaliação cega por pares, capítulos de livros e das múltiplas participações em congressos.

O presente estudo é orientado pelos seguintes objetivos:

1. Refletir sobre as implicações da construção de plurissituada do conhecimento em DLP mediante experiências investigativas em rede em termos epistemológicos, metodológicos e éticos.
2. Analisar processos inerentes às dinâmicas de conformação e de sustentação de uma rede educativa.
3. Descrever a construção de um projeto plurilingue na interface de diferentes contextos educativos.
4. Compreender o modo como os atores da investigação se engajam colaborativamente durante os diferentes cenários pedagógicos do PP.

2.3. O estudo de caso etnográfico: *a blended design*

Blended wines are the result of winemaking magic.

Vintners combine different grapes to create something original and new, playing with flavors, additives, aging and storage options. Every bottle of blended red or white wine is the result of a meticulous testing and tasting process. [...]

Blended wines can provide out-of-this-world flavors, textures and aromas, especially if you know what to look for. They offer ample room for

experimentation and creativity, producing stunning results.⁴⁸

No quadro da interceção dos paradigmas interpretativo crítico, da complexidade e do experiencialismo crítico, esta experiência de investigação centra-se na descrição e análise compreensiva do 'como acontece' uma realidade socioeducativa, apreendendo a sua singularidade, dinamismo e complexidade (Cohen et al., 2000; Yin, 2001), ou seja, um PP multissituado, o caso único (Yin, 2001) da investigação, com a finalidade de investigar e reportar "the complex dynamic and unfolding interactions of events, human relationships and other factors in a unique instance" (Yin, 2001, p. 253). De facto, a realidade estudada encontra-se repleta de interações de pessoas e de eventos que escapam ao controlo do investigador e o olhar investigativo conduzido por questões de investigação do tipo 'como' e 'o que' centra-se nessa realidade contemporânea em que os limites entre os fenómenos e os contextos não se encontram claramente definidos, o que estimula(ria) a que esta investigação se apresenta(sse), *tout court*, como um estudo de caso único, descritivo-exploratório (Cohen et al., 2000; Yin, 2001).

Decidi, contudo, aplicar um *blended design* (Fusch et al., 2017), o estudo de caso etnográfico, que não deve ser confundido com os métodos mistos, na medida em que estes mantêm a sua independência, são aplicados faseadamente e referem-se geralmente às naturezas qualitativa e quantitativa (ambas) que pode vir a adquirir um mesmo estudo (Fusch et al., 2017). A decisão de definir a estratégia como um *blended design* prende-se com certas limitações inerentes ao estudo de caso em relação à orientação émica, que compreende e aceita a multiplicidade de realidades do contexto estudado (Marshall et al., 2014), bem como a necessidade de adotar um certo desprendimento da bagagem teórico-concetual, que possibilitou posturas de observação participativas disponíveis ao desocultamento de determinadas dimensões da investigação ao longo do processo.

Tal como os vinhos, o estudo de caso etnográfico consiste numa assemblagem de duas estratégias que fusionadas (mas não de qualquer maneira, qual vinho) criam algo novo. No entanto, na literatura é difícil encontrar estudos que etiquetem esta estratégia como uma única e outra estratégia, geralmente apresentando copulativamente o "estudo de caso" e o "estudo etnográfico"⁴⁹. Na definição desta opção metodológica, socorri-me de duas publicações "O Estudo de Caso Etnográfico em Educação" de Sarmiento (2011) e "How to conduct a mini-ethnographic case study: A guide for novice researchers" de Fusch e colegas (2017).

Assim, se a estratégia de estudo de caso confere forma e coerência triangular interdimensões (Fusch et al., 2017) ou articulação sintagmática (Sarmiento, 2011), o seu carácter etnográfico orienta "o olhar investigativo" visando "apreender a vida, tal qual ela é

⁴⁸ Retirado de <https://www.marketviewliquor.com/blog/2016/08/what-is-a-blended-wine/>, última vez consultado a 25/08/2021.

⁴⁹ Cf., por exemplo, o estudo de Jung (2012), em que o autor aplica a designação de 'estudo de caso etnográfico' mas analisa a estratégia pelas suas partes.

quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos actores sociais nos seus contextos de acção” (Sarmiento, 2011, p. 154).

Apoiando-se em Linda Smith, Sarmiento enumera os seis procedimentos metodológicos dessa orientação etnográfica e que foram aplicados ao presente estudo:

- 1) a permanência prolongada do investigador no terreno, coincidindo com um ano letivo, de fevereiro a dezembro de 2019, muito embora a colaboração com alguns parceiros tenha prosseguido, bem como a aplicação de um encontro final reflexivo, em agosto de 2020, com duas parceiras que não puderam estar presentes nos encontros decorridos durante o mês de dezembro de 2019;
- 2) o interesse por traços e pormenores desse quotidiano vivido e experimentado coletivamente, como pelos episódios mais significativos desse contexto investigado (no estudo, não existe uma separação visível entre os observados e o observador, sendo a investigadora também uma (auto)observada, exigindo uma capacidade de distanciamento crítico conseguido em parte durante a minha estadia no terreno, mas, sobretudo, no processo de redação do relatório);
- 3) o interesse dirigido aos comportamentos e atitudes dos atores da investigação, apreendidos sensível e cognitivamente, bem como interpretações que os próprios fazem desses comportamentos;
- 4) o esforço de redação enraizado nos aspetos significativos, que podem ser mais gerais ou particulares, do contexto estudado e, deste modo, a necessidade por enveredar por um estilo narrativo-reflexivo;
- 5) o esforço por ir estruturando o conhecimento num processo interpretativo que “resulte da construção dialógica e continuamente compreensiva das interpretações e acções dos membros dos contextos estudados” (Sarmiento, 2011, p. 154), tendo sido fundamental, neste aspeto, os diversos encontros reflexivos da rede, a participação em encontros científicos e a elaboração de artigos e de capítulos de livros com revisão por pares;
- 6) a redação de um relatório que case “criativamente a narração/descrição dos contextos com a conceptualização teórica” (Sarmiento, 2011, p. 154).

Ao socorrer-me do estudo de caso etnográfico, estou a usufruir do “melhor dos dois mundos” (Fusch et al., 2017) conferindo, além disso, razoabilidade a um estudo ao nível do doutoramento: “One has the benefit of an ethnographic approach that is bounded within a case study protocol that is more feasible for a student researcher with limited time and finances” (Fusch et al., 2017, p. 927). Concomitantemente, ao utilizar esta estratégia pretendo reforçar a natureza émica do estudo, incluindo a autoetnografia (cf. Anderson, 2006), tentando ser consistente com os instrumentos de recolha de dados recorrentes dos estudos etnográficos, mas diversificados, permitindo a convergência em triângulo do estudo de caso (Yin, 2001): a observação participante e imersiva, o diário de investigação e as notas de campo, os textos

performativos (desenhos, colagens, objetos, fotografias, gravações), as videogravações, os encontros reflexivos da rede e as conversas informais.

Por último, inspirei-me igualmente nas abordagens etnográficas da multissensorialidade e do movimento de Pink (2006, 2007, 2008b, 2009) e Ingold (2000, 2011; ver, igualmente, Lee & Ingold &, 2006 e Ingold & Vergunst, 2008). Salientar o caráter experiencial da investigação é também reforçar o engajamento corporal e multissensorial que implica investigar (Pink, 2009), engajamento esse com uma diversidade de pessoas, materialidades, espacialidades e temporalidades, numa “mise en corps du dialogue interculturel” (DI.25.11.2021), como frisou uma das supervisoras deste estudo. Estas múltiplas interações sociais convocam constantes movimentações pelos espaços da *Ciudad Vieja* (escolas, rua, cafés, museus) por onde vamos transitando e se vai desenrolando a investigação, “gathering stories from below” (Cheng, 2014, p. 212).

As abordagens etnográficas da multissensorialidade e do movimento vão transparecendo em diversos instrumentos de recolha de dados, nomeadamente ao longo do DI. Transcrevo, a título de exemplo, dois fragmentos do DI referente à minha participação numa *escuela abierta*, uma das atividades da escola que promove a abertura às famílias e à comunidade da *Ciudad Vieja*, momento que me parecia oportuno, como investigadora, para divulgar o projeto. Contudo, é nessa apreensão multissensorial desta atividade que me apercebo que a minha intenção não se coadunava com o momento.

Amanhã é o dia da escola aberta e uma ótima oportunidade para ver a relação das famílias com a escola [...] Aproveitei para lhe perguntar se ela poderia comentar com as famílias sobre o projeto. A N. disse que não considerava o momento oportuno, que não queria colocar a carroça à frente dos bois, mas que seria bom eu ir para ver o ambiente, “que es muy lindo”, das famílias com a escola (DI.10.04.2019).

Fui até ao pátio onde encontrei a A. e uma mobilização incrível de familiares. Pessoas iam de um lado para o outro com *chorizos al pan*, bolos, copos de laranja, coca-cola... Num canto do pátio havia venda de roupa. Num outro canto, um homem e uma mulher assavam os *choripan*, que tinham uma ótima pinta. O ambiente era muito ao estilo de quermesse [...] efetivamente não era o momento para apresentar o projeto (DI.11.04.2019).

Estes dois fragmentos demonstram que a observação etnográfica inclui uma navegação multissensorial entre os espaços (*senses of places*, segundo Pink, 2009) e no que ela incorpora de pensamento e sensações (Ingold & Vergunst, 2008), contribuindo, não só, para uma melhor perceção e apreensão, colaborativa e empática, das quotidianidades e significações das espacialidades e das temporalidades dessa imbricação de espaços e de cada um deles, no que compreendem de afetivo, inefável e mundano (Cheng, 2014), mas também

para a própria construção de conhecimento e apreensão das significações da própria investigação (Ingold & Vergunst, 2008; Pink, 2009). Contudo, é necessário ressaltar que esta narrativa “can never capture more than a tiny proportion of the sensuality, affectivity, materiality and entropy of such a walk” (Ingold & Vergunst, 2008, p. 10).

2.4. Coconstrução de uma experiência de investigação em rede na senda dos paradigmas das investigações participativas

Na literatura da especialidade prolifera uma terminologia assaz variada respeitante às investigações participativas. Este tipo de investigação, geralmente de natureza qualitativa e micro-contextual, costuma estar associada a certas estratégias de investigação como a investigação-ação e a investigação-ação participativa, implicando um processo ativo e simultâneo de reflexão entre atores heterogêneos, de coconstrução da investigação e de conhecimentos (sejam eles mais práticos ou mais teóricos) e de ação partilhada (Anadón, 2007; Bednarz, 2013; Bergold & Thomas, 2012; Bonny, 2017; Colombel-Teuira & Fillol, 2020). Para Anadón e Savoie-Zajc (2007), a diferença entre investigação-ação e investigação-ação participativa reside nas duas tradições epistemológicas que as ancoram: a anglo-saxónica (investigação-ação) e a latino-americana (investigação-ação participativa). Tal como sustentam as autoras, a investigação-ação, influenciada pelo pragmatismo de Dewey, traduz o desejo de cocriação de procedimentos que conduzam a práticas (educativas) mais eficazes e, portanto, da ordem de uma racionalidade técnico-prática. Já a investigação-ação participativa, na tradição do pensamento crítico de Paulo Freire e de Fals Borda, ancora-se na denúncia das desigualdades sociais, políticas e económicas e ultima, pela conscientização social, a emancipação e o empoderamento das comunidades visadas e subalternizadas, conducentes a melhores condições de vida. No presente estudo, optarei por uma conceptualização paradigmática (Bednarz, 2015) e, portanto, mais generalizante, centrando-me nos pressupostos teóricos e nas características mais evidentes das *investigações participativas*, designação que adotarei doravante.⁵⁰

Como já referido anteriormente, com o avançar da investigação e do trabalho em rede, fui-me apercebendo que esse espaço colaborativo e reflexivo poderia conferir novos olhares sobre o projeto de investigação-intervenção, nutrindo-se o objeto de estudo e a experiência de investigação como um todo da intersubjetividade e da interfecundação (Bourassa et al., 2007), da reciprocidade e da *relationality* e *relational accountability* (Wilson, 2008) proporcionadas pela rede. Constituindo esta o espaço de construção de um projeto educativo no quadro da educação para o plurilinguismo e na interceção de diferentes espaços de aprendizagem, temática sentida como relevante e pertinente por todos os atores (Bourassa et al., 2007), abre-se, desde a perspetiva da prática didática, uma folha em branco pela não existência de um

⁵⁰ Respeitarei, contudo, a terminologia utilizada por certos autores consultados, quando é uma opção expressa do autor citado.

programa ou um projeto pré-estabelecido por mim, princípio de uma investigação participativa (Anadón, 2007).

Assim, fui reconhecendo neste processo colaborativo e de investigação partilhada “potencialidades privilegiadas de articulação entre teorização e prática, fazendo prevalecer uma noção de ‘transformação’ do conhecimento (McArdle & Ackland, 2007: 109) sobre uma visão aplicacionista que separa contextos de produção da teoria e de realização das práticas” (Canha & Alarcão, 2007, p. 5; cf, também Anadón, 2007; Gillet & Tremblay, 2011), convocando, concomitantemente, mecanismos vários como a negociação, a mediação intercultural e intracultural entre os seus atores, o empoderamento, a colaboração, a tomada de decisões e de avaliação participativa (Anadón & Savoie-Zajc, 2007).

Fui-me predispondo, assim, a receber essas outras vozes sobre a realidade socioeducativa coletiva e dinâmica, predisposição essa no gerúndio dado que implicou desestabilização e descentramento (Laaroussi, 2007), incluindo as próprias supervisoras, desde o repensar as relações tradicionais entre expertos (os investigadores) e os neófitos (os parceiros) (Anadón, 2007) até à avaliação de risco de uma investigação de doutoramento que se vai abrindo a posturas mais participativas, acompanhada à distância pelas supervisoras, com maior ou menor angústia⁵¹, na medida em que qualquer projeto colaborativo incide, a diferentes níveis (ontológico, epistemológico, metodológico e ético), no processo de investigação (Anadón, 2007; Desgagné, 1997). Estou, hoje, consciente que essa (nova) postura assumida, quando totalmente assumida, produziu em nós, investigadora e supervisoras, efeitos de autoformação (Bourassa et al., 2007) que me impeliu a, dentro do paradigma do experiencialismo crítico (Alarcão, 2001), reolhar o percurso efetuado e os dados recolhidos com pensares e sentires nutridos e renovados, ora através da inclusão de novos objetivos de investigação em que os paradigmas das investigações participativas passam a constituir o motor da própria investigação (Gillet & Tremblay, 2017), ora através da interpelação do conceito de ‘responsabilidade social’ e das questões éticas na investigação em educação, questionando-me sobre as minhas próprias posturas da investigação.

Tal como sustenta Desgagné (1997), à *démarche collaborative* de uma investigação subjazem determinadas posturas epistemológicas do investigador, nomeadamente no papel que este atribui aos colaboradores, parceiros ou participantes do estudo, implicando relações não hierarquizadas, de reconhecimento e valorização dos contributos individuais de cada um dos implicados (Canha & Alarcão, 2007) e na procura e negociação de mecanismos de engajamento de todos os atores ao longo do processo (Bourassa et al., 2007; Laaroussi, 2007). Nesta experiência, parceiros da rede, crianças e famílias são designados por *atores de investigação*, reconhecendo a competência do ator social em contexto (Desgagné, 1997) como

⁵¹ O acompanhamento do desenrolar da criação da rede, pois sem rede não haveria projeto, era semanal (por email) ou até diário (por Whatsapp), sendo visível na inquietação que transparece nas seguintes mensagens: “Como foi com os profs?” (H.CA.28.04.2019); “Então a UNESCO? Só não percebi porque os museus não foram reunião?” (H.CA.22.03.2019); “Ah... Porque não houve?” (H.CA.04.04.2019).

sujeitos de conhecimento (Soares et al., 2005). Neste sentido, a investigação participativa é uma aprendizagem da escuta como processo que vai dar sentido à experiência, mas também uma predisposição, intelectual e corpórea, que se configura na *relationality* e *relational accountability* (Wilson, 2008). Afinal, “La réussite d’une recherche collaborative [...] est avant tout une question de **relation humaine**” (Colombel-Teuira & Fillol, 2020, p. 5, destacados meus).

A estas características acrescem duas condições fundamentais do relacionamento humano: a confiança e o respeito mútuo (Colombel-Teuira & Fillol, 2020; Klein, 2013). De facto, como aponta Klein (2013, p. 44), o êxito de uma investigação participativa depende da « capacité de créer une équipe qui se construit avec la recherche, qui apprend et où dominant des relations de confiance suffisamment fortes pour ouvrir des voies non prévues afin d’innover dans la façon de poser les problèmes à résoudre ». A confiança é uma das dimensões que no seio da nossa rede educativa começa a evidenciar-se e a expressar-se de modo explícito aquando do primeiro encontro reflexivo, ocorrido a 6 de setembro de 2019, no início da implementação das atividades do PP, como o reafirma D.: “confiás un montón en el otro” (D./RR/06/08/2019). Já no primeiro artigo publicado sobre o estudo (Carinhas et al., 2020), este aspeto sobre as relações humanas que se vão tecendo nos espaços colaborativos é visto por todos os parceiros como uma questão fundamental da interação colaborativa e que foi contribuidora para conseguir implementar uma investigação-intervenção participativa. No entanto, como qualquer relacionamento, é um aspeto que se vai ‘conquistando’ ao longo do processo, como observado em conversas informais, durante e após a implementação do PP, que registei no DI, e que marcou a sustentabilidade da rede, do projeto, do desenho de ‘contributos’ e da abertura de novas vias de trabalho com alguns dos parceiros da rede.

Assumir uma experiência de investigação em rede sob o paradigma das investigações participativas é possibilitar espaços de engajamento e de reflexão a múltiplas vozes (Bourassa et al., 2007), é abrir-se a experiências simultaneamente transformadoras do conhecimento mas pautadas pela incerteza do seu alcance (Alarcão & Canha, 2008) e pelo carácter temporário, contextual e *toujours en mouvance* da teoria que se constrói (Bourassa et al., 2007) ou da prática que se renova. Apoiando-me em Bourassa et al. (2007), tal como alguns atores desta experiência o expressaram na aventura de escrever um capítulo de livro em conjunto (cf. Almenar et al., 2021), a investigação participativa

fait œuvre de réflexion en mouvance puisqu’elle se transforme chaque fois que de nouvelles considérations en révèlent les limites, en reprenant, retravaillant, reformulant constamment la vision de la réalité (Dubost et Lévy, 2003, p. 412). En ce sens, la recherche participative constitue une action de la pensée sur soi, sur le groupe et sur l’environnement puisque c’est dans et par l’échange que chacun apprend à accueillir les limites inhérentes à ses propres structures de signification (Bateson, 1973) (Bourassa et al., 2007, p. 2).

Por último, se a confiança e o respeito mútuo são fundamentais ao sucesso deste tipo de investigação e de colaboração em rede, estes aspetos se interrelacionam com posturas éticas que foram sendo assumidas ao longo do processo sob o paradigma, cada vez mais relevante, da responsabilidade social da investigação em educação, conceito que seguidamente interpelarei à luz da própria experiência de investigação em rede.

2.5. Responsabilidade social e questões éticas: interpelações desde o locus enunciativo de uma experiência de investigação em rede

Enveredar por uma investigação em DLP através da conformação de um PP construído por um coletivo de atores educativos e acolhendo o paradigma das investigações participativas foi-me progressivamente mobilizando para o questionamento em torno das questões da ética e da responsabilidade social da investigação em educação, conceitos dialogantes e indissociáveis. Estes questionamentos foram-se adensando, numa ótica do experiencialismo crítico, já numa etapa posterior ao trabalho de campo (que, como referido anteriormente, ocorreu durante o ano letivo de 2019), nomeadamente, com a minha participação no V Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação, ocorrido a 16 e 17 de abril de 2021, intitulado “Investigação em Educação e Responsabilidade Social: vozes dos jovens investigadores” (<https://enjie.pt/2021/>) mediante a comunicação “Interpelações ao conceito de ‘responsabilidade social’ desde uma experiência de investigação com uma rede educativa intercultural”.⁵²

À semelhança de Schuurbiens (2010), pretendo neste momento problematizar e fundamentar o modo como a responsabilidade social vai sendo reapropriada, refletindo criticamente sobre o contexto social e ético da investigação em sintonia com o trabalho desenvolvido pela rede. Não irei, portanto, transpor enumerativamente os pressupostos éticos da investigação que se encontram em numerosos compêndios de metodologia, ou “formal ethic review” (Iphofen & Tolich, 2018, p. 4) — não apagando, porém, o seu papel fundamental no desenho metodológico desta narrativa. Interessa-me, sobretudo, refletir sobre o processo de *éveillement* e de *modus operandi* das posturas éticas e da responsabilidade social desta história coletiva, ou “big ethical moments” (Iphofen & Tolich, 2018, p. 4), desde a ótica de uma vigilância crítica (Vieira, 2019).

Neste sentido, apoiando-me na metodologia da análise secundária que envolve uma reavaliação dos dados em função de novas questões que surgem ao longo da investigação e que merecem maior aprofundamento (Thorne, 2016). À semelhança do estudo de Dreveton

⁵² Na perspetiva de um pensamento que se vai construindo na redação da tese e na discussão profícua com as orientadoras, o adjetivo “intercultural” acabou por não se ajustar às conceptualizações que foram surgindo em torno das dinâmicas da rede, acabando por finalmente adotar simplesmente a designação de “rede educativa”. Porém, diversas apresentações em congressos utilizam essa nomenclatura.

(2015), na área da gestão e da sociologia das organizações, disciplinas com abundante literatura sobre responsabilidade social na investigação, irei visitar o nosso terreno de investigação, reutilizando os dados coletados durante o desenho e a implementação do PP, no sentido de reinterpretar os procedimentos éticos e metodológicos tomados no decorrer da investigação e, muito especificamente, a negociação desses procedimentos no seio de um locus de enunciação particular, a rede educativa, com a finalidade “de dévoiler les dimensions de la responsabilité sociale du chercheur [mas também de outros atores da investigação] susceptibles d’émerger au cours du processus de recherche” (Drevetton, 2015, p. 88).

Da análise desses dados, emergem duas macro-dimensões (cf. tabela 2): (i) a relação entre a investigadora e os parceiros da rede educativa; (ii) a coconstrução metodológica da investigação.

Macro-dimensões	Dimensões	Subdimensões
Relação entre a investigadora com os demais atores da investigação	Comunicação	
	Confiança	
	Afetos	
Coconstrução metodológica da investigação	Procedimentos metodológicos	Procedimentos éticos
		Recolha de dados
	Reflexividade	

Tabela 2 – Dimensões da responsabilidade social da experiência de investigação.

2.5.1. Da relação entre a investigadora com os demais atores da investigação

Se a noção de ‘responsabilidade social’ implica dimensões individuais, societárias e institucionais (Drevetton, 2015), é na relação estabelecida entre a investigadora e os parceiros da rede que o conceito vai sendo performatizado, conduzindo-me a “répondre de [m]es actes” a todos os atores implicados na investigação.

Comunicação

De facto, e no que concerne o trabalho em rede e como evidenciado em estudos que acompanharam esta experiência (Carinhas, 2021; Carinhas et al., 2020), a comunicação é central não só como forma de sustentar uma rede, nomeadamente no que diz respeito à motivação constante dos parceiros (“Tinha de motivar as famílias. A M. e a C. estavam muito caladas” – DI/19.08.2019), mas, sobretudo, como pilar do estabelecimento de relações de **transparência** (“Discutimos primeiro a questão da comunicação da rede. Talvez a cadeia de emails fosse demasiado confusa para agendar reuniões e o melhor seria o grupo de whatsapp. Todas concordaram” – DI/06/05/2019), de **implicação** dos diversos atores da investigação (“Vos hablará con los museos y déjà las maestras para mí” – N./DI/27/02/2019), de **horizontalidade** (“Hola a todas! Sigue el pronóstico de lluvia para este sábado. Estuvimos

discutiendo en la red qué hacer: si hacerlo entre semana o postergarlo. Hablé con la directora de la escuela y ella dijo que no hay ningún problema que se haga entre semana, pero los niños tienen sí o sí ir acompañados por algún familiar. Creo que lo más viable va a ser postergar la salida para el sábado 2 de noviembre. ¿Ustedes qué opinan?” – CA/8/10/2019) e de **comprometimento:**

seg, 18 de mai 15:42

Estimadas familias, espero que se encuentren bien en estos tiempos tan raros. Hoy celebramos en Día Internacional de los Museos y no quisiera dejar de pasar esta oportunidad para enviarles un regalito. El mapa interactivo para cual algunos de ustedes colaboraron con entrevistas y fotografías de la Ciudad Vieja estará prontamente online y, cuando la situación lo permita, en una de las galerías del Museo Histórico Cabildo. Les envío una foto del mapa sobre el plurilingüismo del barrio. Hasta pronto y en algún momento presencialmente nos encontremos! Raquel

Fotografia 2 – Mensagem enviada às famílias do PP a 18 de maio de 2021. Fonte: imagem captada pela autora da tese.

A pandemia COVID-19 chegou a menos de uma semana da inauguração do dispositivo interativo *Ciudad Vieja: mapas lingüísticos* no *Museo Histórico Cabildo* (Cabildo). Esta circunstância gerou a necessidade de “prestar contas” (Drevetón, 2015) às crianças, famílias e parceiros, bem como a necessidade de encontrar vias alternativas de devolução e de agradecimento a todos os que partilharam comigo esta história. O Cabildo acabou por desenvolver o mesmo mapa através da aplicação *Google Maps* e disponibilizá-lo na sua página web a toda a sociedade (<https://cabildo.montevideo.gub.uy/extension-cultural-programa-educativo>).

Confiança

A dimensão comunicativa da ação da rede foi fundamental para o estabelecimento de laços de confiança. Tal como sugere D.:

No lo dominás porque no es tu terreno // además / no es mi terreno lo que ustedes [se dirige a las compañeras del MAPI] y vos como que dejás / y liberás / y confiás / como decís vos / en el trabajo que va a ser el otro está acorde a lo que estás haciendo vos y a lo que hace ella y que todos juntos va a terminar en algo que está bueno / y que cada uno aportó lo suyo // y se responsabilizó // Yo te entiendo lo que vos decís // es como uno deja...dejás correr (D/RR/06.09.2019).

A confiança acaba por ser central para o desenvolvimento do PP com um conjunto de atores educativos heterogêneos e em situações, por vezes, desiguais, em que cada um vai “aportando lo suyo”, mas que requer habilitar espaços para que o outro tenha essa possibilidade de “aportar”. Como investigadora e coordenadora da rede foi necessário “deixar correr” para que outros atores pudessem, por exemplo, desenhar propostas didáticas autonomamente, mas que ao mesmo tempo encontrassem no espaço da rede a possibilidade de discuti-las.

Além disso, a confiança também se plasma em certas opções metodológicas, nomeadamente, no que se refere à não gravação das reuniões iniciais da rede educativa tendo em conta alguns constrangimentos e sinuosidades que fomos encontrando com o percurso de conformação da rede (cf. Carinhas et al., 2020), eventuais tensões que essa gravação poderia ocasionar e perfis dos parceiros, independentemente das relações de confiança mais sólidas e estabilizadas que possamos ter com eles (“A. disse-me que ficava inibida frente a um gravador” DI.17.12.2019). Estes múltiplos encontros e conversas informais com os parceiros da rede foram registados posteriormente, de preferência logo após a interação e mal chegada a casa, no DI, aceitando correr o risco, tal como no estudo de Silva e Araújo (2007, p. 93) “de que a densidade do que acontecera não perdurasse completamente na memória”, estando consciente de que eticamente não podia sobrepor os interesses da investigação sacrificando o bem-estar dos parceiros (Vieira, 2019). Entendo como primordial o estabelecimento destes laços de confiança, que são assimétricos na medida em que acabamos por criar relações mais estreitas com uns parceiros do que com outros, e não-lineares, tendo em conta que muitos parceiros acabaram por ganhar mais confiança após a implementação do PP, como é o caso de J., que, inicialmente, manifestou algum desconforto com a videogravação da atividade no MAPI, mas que se mostrou muito mais confiante e despojada no momento da gravação de um dos encontros reflexivos finais da rede, acabando, inclusive, por ser uma das coautoras de um artigo escrito com alguns atores da investigação.

Afetos

Um ano de trabalho quase contínuo com um grupo de pessoas é propício a que desenvolvamos afetos⁵³ em relação às pessoas que estão ao nosso lado. Longe de constituir

⁵³ “Affect is the body's response to the world—amorphous, outside of conscious awareness, undefined, full of possibility—and we use the term “feelings” or “emotion” to refer to how affect is

um aparte, os afetos e as emoções (mais positivas, mas também negativas) fazem parte da experiência de investigação (Diaz-Strong et al., 2014). Esta dimensão torna-se mais evidente aquando da análise dos dados recolhidos com as crianças e as famílias que participaram no PP e que acabam por adensar as relações que fomos estabelecendo entre todos dentro dos paradigmas da investigação humanizada (Paris & Winn, 2014). Acredito que a responsabilidade social reside também no possibilitarmos o rompimento desta “quarta parede”⁵⁴ das relações entre investigadores e ‘investigados’ que não atendem a “resultados da investigação” (mas também por não considerar existirem evidências de que possam comprometer ou enviesar a análise de dados), mas a uma “methodology of the heart, a performative, [...] communitarian ethic that embraces an ethics of truth grounded in love, care, hope, and forgiveness is needed” (Denzin & Giardina, 2016a, p. 12).

Sem pretensões de sistematizar estes afetos e estas emoções, considerando que eles são fundamentais para o desenvolvimento do PP e, sobretudo, para a participação aprazível e comprometida, e o empoderamento (no sentido de desenvolvimento de sentimentos de pertença) das pessoas nos diferentes cenários pedagógicos do PP, apresentarei algumas dimensões destes afetos e emoções ao nível da dimensão comunicativa, dos materiais construídos pelas crianças e da dimensão corpórea de relacionamento entre os atores da investigação, sobretudo, na relação entre as crianças e os parceiros:

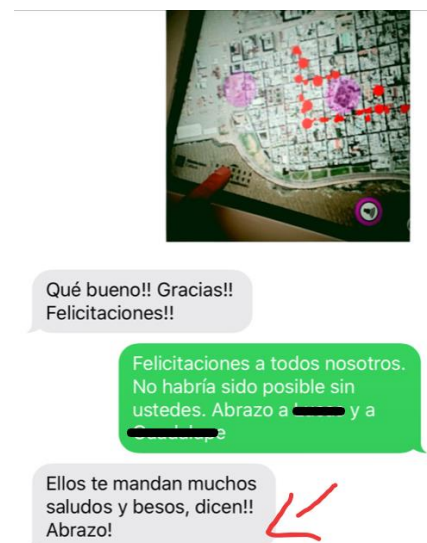
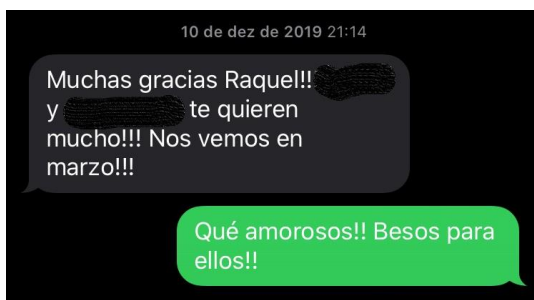
— **ao nível da dimensão comunicativa**, observa-se que ao longo do PP começam a surgir mensagens em que a linguagem começa a ser mais coloquial, bem como a utilização de expressões e de emoticons, uma linguagem mais “desprendida”, que aponta para uma cada vez maior proximidade entre os atores da investigação e a autora da tese, como transparecem as fotografias 3 a 5:

marshaled into personal expressions and shaped by social conventions (Massumi, 2003)” (Diaz-Strong et al., 2014, p. 25).

⁵⁴ A expressão “quarta parede” é utilizada no teatro para se referir à relação que o ator estabelece com o público. Romper com a quarta parede é romper com o contrato da receção teatral, implicando passar-se de uma relação pautada pela rigidez dos papéis (a do ator e a do público, sentado numa cadeira, assistindo) para uma relação ativa. Na investigação em educação, e sobretudo com crianças, parece-me relevante e ético romper com essa quarta parede.



Fotografia 3– Conversa de WhatsApp com família após a atividade “Mapas sonoros”. Fonte: imagem capturada pela autora da tese.



Fotografias 4 e 5 – Capturas de ecrã de duas conversas, uma por SMS (18/12/2019) e outra por WhatsApp (18/05/2020) mantidas entre uma mãe de duas crianças que participaram em diversas atividades do PP e a investigadora. Fonte: imagens capturadas pela autora da tese

Após o passeio sonoro, uma das famílias manifestou interesse em receber o registro audiovisual do feedback. Nessa mensagem (cf. fotografia 3) são visíveis os sentimentos de

agradecimento (“gracias por todo”) e indícios de afetividade que acabam por ser estabelecidos com a investigadora transmitida pelo emoticon final. Aos mesmos sentimentos de agradecimento, acrescem mensagens de afetos entre as famílias, e muito particularmente, as crianças e a investigadora, quando a mãe transmite uma mensagem dos próprios filhos: “te quieren mucho!!!” e “muchos saludos y besos, dicen!!!” (cf. fotografias 4 e 5).

— **ao nível dos materiais criados pelas crianças**, como o desenho 1 que reproduz uma paisagem onde Luciano inclui uma das parceiras da rede e uma das dinamizadoras do workshop na escola, A., a comer um gelado na *La Cigale*, geladaria que Luciano localiza na Plaza Zavala da Ciudad Vieja e que a criança acaba por corroborar verbalmente



Desenho 1 – Desenho de Luciano da paisagem linguística da *Ciudad Vieja*.

A – ¿Esa soy yo ahí?

Luciano – Sí.

A – ¿Estoy comendo un helado de chocolate?

Luciano – Sí. (RAV.CalleFavorita.S2)

— **ao nível da interação corpórea entre crianças e diversos parceiros da rede.** Durante as diversas interações com as crianças e com as famílias, tanto em momentos de conversas informais, como durante os diversos cenários pedagógicos, vai-se criando um ambiente de grande proximidade entre pessoas que não se conheciam antes do PP, sobretudo, durante as diferentes sessões do workshop na escola, pautadas pelo desfrute,

harmonia, risos, ruídos, cansaço, caos, contenção, como é sugerido pela mãe de Agustín e de Arnaldo: “Me da cosa que se vayan, porque los veo muy entretenidos, pero yo tengo que ir a trabajar. Si se quedan un rato más, pido a alguien que los venga a buscar” (DI.26.09.2019). A interação corpórea entre os atores da rede é proporcionada pela liberdade de movimentos que se foi dando à medida que as sessões do workshop foram avançando: as crianças trabalham, pensam, discutem, brincam, de pé, sentadas no chão, em círculo, deitadas nas almofadas, ao colo dos parceiros da rede, como se pode depreender das fotografia 6 e 7.



Fotografias 6 e 7 – O abraço do Agustín e da L. Fonte: autora da tese.

Consideramos que esta dimensão afetiva da responsabilidade social vai influenciar os investimentos de todos os atores da investigação ao longo do projeto e que conduzem, como investigadores, a questionar “the veneer of objectivity in scholarship [and research] and our desire to move beyond research to support and participate in justice movements” (Diaz-Strong et al., 2014, p. 25). Se a DLP se posiciona ideologicamente na exploração de caminhos didáticos na busca por maior justiça e equidade sociais, então, os pressupostos metodológicos devem ser repensados em coerência com aquilo a que nos propomos como investigadores em DLP, num paradigma de investigação (e de investigação-intervenção) humanista e humanizado (Paris & Winn, 2014).

É na interação colaborativa entre todos os atores da investigação que se vai desenhando um conceito de responsabilidade social que associa a consciência social ao dever cívico (Pinto, 2009) expressados por meio de atos e de atitudes que vão sendo tomados ao longo da experiência de investigação, numa teia de relações interpessoais pluridirecionais contribuindo para a criação do espaço de relacionalidade pautado pelos valores de justiça e harmonia, e de bem-estar (Vieira, 2019). No caso do presente estudo, a responsabilidade social vai-se reconfigurando, portanto, como um conceito de compromisso ético individual e coletivo pluridimensional, não sendo possível a adoção de posturas de investigação pautadas pela rigidez de cenários éticos e metodológicos previamente definidos.

2.5.2. Da coconstrução metodológica e ética da investigação

O caráter participativo da investigação que vai sendo tecido com múltiplos atores sociais incide numa outra vertente do conceito de responsabilidade social da investigação em educação que se prende com as questões éticas da investigação, num processo de transposição situacional, dialógica e performativizada de procedimentos e protocolos estabelecidos previamente (Denzin & Giardina, 2016b; Iphofen & Tolich, 2018), nomeadamente aquando da defesa do projeto de doutoramento. Neste ponto, refletirei sobre a experiência e reinterpretção individual e coletiva das questões de confidencialidade, anonimato, consentimento informado, bem como seleção de instrumentos e técnicas de recolha de dados adotados neste estudo.

Consentimento, anonimato e autodeterminação

Durante a construção do projeto de doutoramento, as questões da ética centravam-se, sobretudo, na elaboração de um consentimento informado que possibilitasse a utilização autorizada dos diferentes dados recolhidos ao longo da investigação oferecendo, como simples moeda de troca, a confidencialidade (externa) das informações e anonimato dos participantes, num processo assaz mecanizado, acontextualizado, paradoxal (Iphofen & Tolich, 2018) e, até, fictício (Delandshere, 2007; Malone, 2003), que coloca os participantes numa relação (ainda mais) vulnerável. Na verdade, o consentimento informado é, comumente, a porta de entrada no terreno e os participantes assinam *a priori* um protocolo confiando na boa-fé do investigador. A questão paradoxal deste processo é que muitas vezes se elabora esse consentimento quando, enquanto investigadores, não somos capazes de antecipar tudo o que pode “correr mal” durante o estudo (Iphofen & Tolich, 2018).

Durante a experiência de investigação, o consentimento informado ultrapassa o papel assinado, por mim considerado um consentimento inicial, transformando-se numa questão processual, pautada pela mediação e pela negociação (Iphofen & Tolich, 2018) materializada na coconstrução desse consentimento, mas não finalizada nessa ‘materialidade’, requerendo da minha parte discernimento, sensibilidade e enorme cuidado em relação a todos os atores da investigação (Denzin & Giardina, 2016a; Iphofen & Tolich, 2018; Vieira, 2019), procurando

respeitar os três valores éticos na investigação em ciências sociais: a minimização de consequências negativas para os atores da investigação, o respeito pela autonomia e o respeito pela privacidade (Hammersley, 2018).

Dado que o PP se centra numa comunidade escolar, o primeiro consentimento para implementar um projeto de investigação-intervenção na *Escuela de los Sueños* é-me dado por aquilo que a literatura designa por *gatekeeper* e que, no estudo, é uma postura assumida pela diretora da escola (“Ela comentou que este proyecto plurilingüe viene como anillo al dedo a lo que estoy pensando hacer este año”, DI.29/02/2019). De facto, a diretora da escola, como veremos mais adiante, vai não apenas desempenhar a função de *gatekeeper* (“ela é uma verdadeira gatekeeper”, DI.29/02/2019), mas também de facilitadora de diversas questões e procedimentos práticos tomados ao longo do ano letivo e do trabalho da rede. É sobre ela que recai a responsabilidade de solicitar a autorização junto da inspetora da escola, autoridade da ANEP que aprova a implementação de projetos pedagógicos e, no presente estudo, de um projeto pedagógico de investigação-intervenção, e que acabei por conhecer pessoalmente.

Após estes consentimentos iniciais, é já durante o trabalho da rede que dois consentimentos escritos são elaborados: um consentimento destinado aos encarregados de educação das crianças (apêndice 4), construído pelos parceiros da rede, e um consentimento destinado aos parceiros da rede educativa (apêndice 5), elaborado por mim com base no consentimento que tinha sido construído coletivamente. Se o consentimento destinado aos encarregados de educação foi entregue às famílias previamente à implementação do PP, o consentimento destinado aos parceiros da rede foi apenas recolhido após seis meses de trabalho conjunto (em agosto de 2019), na procura de que esse consentimento fosse efetivamente o mais informado possível, tanto para os parceiros como para mim. No entanto, como afirmei anteriormente, esse consentimento foi processualmente ampliado, requerendo da minha parte discernimento para a utilização de dados considerados da esfera privada, como as mensagens trocadas por Whatsapp, SMS e email, questão cara aos estudos de caráter etnográfico (Iphofen & Tolich, 2018), bem como a (não) disponibilização do DI, instrumento que recolheu descrições exaustivas, incluindo aspetos pessoais e sentimentos de muitos atores da investigação, por forma a se proteger a confidencialidade externa e interna da informação recolhida (Tolich, 2009), pelo que o DI foi apenas partilhado com as orientadoras da tese.

Tendo em conta o manancial de dados recolhidos durante a experiência, torna-se, no entanto, inviável consultar constantemente todos os atores da investigação sobre o uso de determinada mensagem. Numa tentativa de balancear este dilema, ou seja, a utilização de um dado da esfera privada do ator da investigação ou que se entendeu que poderia violar, em certa medida, o consentimento informado escrito, decidi solicitar um consentimento expreso (escrito e/ou oral⁵⁵) dos atores da investigação quando considerarei que essa recolha poderia

⁵⁵ Israel (2018) defende a possibilidade do consentimento oral, sobretudo, quando trabalhamos com culturas ágrafas, participantes analfabetos ou semianalfabetos. No caso do presente estudo, essa verbalização puramente oral quase nunca existiu, na medida em que muitos destes consentimentos inerentes ao processo de análise e discussão de dados foram sendo

estar a vulnerabilizar certos direitos ou a simples não utilização desse dado que julguei sensível, tentando evitar ou minimizar possíveis consequências negativas. Este procedimento foi especificamente utilizado em relação (i) às narrativas plurilingues e biográficas dos participantes, recolhidas por WhatsApp⁵⁶ e utilizadas num dos primeiros artigos publicados ainda no decorrer do trabalho de campo (cf. Carinhas et al., 2020); (ii) às transcrições⁵⁷ dos diferentes encontros da rede mediante a sua validação pelos entrevistados, estando conscientes de que a confidencialidade deste tipo de encontro é mais difícil de manter e, neste sentido, a responsabilidade ética é partilhada por todo o grupo (Iphofen & Tolich, 2018); e (iii) à não anonimização visual dos parceiros mediante pedido expresso por escrito (Alarcão, 2014b), sem jargão científico, de autorização de publicação (na tese, em publicações periódicas e em congressos) do diagrama dos elementos da rede em que aparecem as caras de todos os parceiros, desejando, alguns deles, a substituição da sua fotografia por outra (“personalmente también prefiero enviarte una foto y no esa, que es parte de mis redes sociales y no de un ámbito laboral”, CA.9/12/2020; “Te adjunto la del CV que es la que más me gusta por ahora”, CA.7/04/2021). Muito especificamente no que se prende à não anonimização visual dos parceiros da rede, esta decisão tenta corresponder ao princípio deontológico do respeito pela autonomia e autodeterminação dos indivíduos, acreditando que as pessoas têm o direito de se pronunciarem sobre determinadas decisões que as afetam diretamente (Hammersley, 2018).

Durante a experiência de investigação e, sobretudo, aquando da elaboração de um capítulo escrito conjuntamente com algumas parceiras da rede, a questão do anonimato foi problematizada por algumas de nós, nomeadamente, respeitante à forma como as crianças deveriam ser designadas, bem como algum desconforto por parte de uma parceira, que, pela sua sensibilidade fotográfica, considerava pouco estético e ético apagar as caras das crianças nas fotografias na medida em que, com essa decisão, estaríamos a invisibilizar a sua voz. Decidimos, então, que passaríamos a utilizar pseudónimos para as crianças e começámos a procurar outra possibilidade de anonimização das fotografias com crianças. Será com a participação numa ação de formação no âmbito do projeto Erasmus + *LoCALL- Local Linguistic Landscapes for Global Language Education in the School Context, a Second Training Week*⁵⁸, decorrida em janeiro de 2021, que me deparo com uma opção de anonimização utilizada por uma das conferencistas: a utilização do desenho sobre a fotografia. Esta técnica acabou por corresponder aos nossos anseios.

recolhidos através do WhatsApp (escritos ou por mensagem de voz). Houve, contudo, uma parceira que validou a transcrição parcial dos encontros reflexivos oral e presencialmente.

⁵⁶ “Te comento que estoy escribiendo un artículo (sic) para una revista francesa de didáctica de las lenguas sobre el proyecto del plurilingüismo y hay una parte en la cual escribo las trayectorias culturales y lingüísticas de los que colaboraron en la red y me gustaría incluir las tuyas” (CA.16/12/2019).

⁵⁷ No caso das transcrições dos encontros reflexivos da rede, procedemos à transcrição total (1.ª etapa) para, posteriormente, procedermos à retenção apenas dos momentos significativos. São estes momentos significativos que foram enviados para os parceiros para sua validação. Contudo, só apenas parte dos parceiros validaram as suas afirmações, uns por escrito, outros oralmente.

⁵⁸ 2019-1-DE03-KA201-060024.

Nesta tese são, portanto, combinadas diversas técnicas de anonimato, de não invisibilidade e de não-animato em função da discussão de diferentes procedimentos éticos da investigação no seio da rede educativa: (i) não anonimização visual dos parceiros da rede; (ii) utilização de pseudónimos para as crianças e de iniciais do nome para os atores adultos da investigação (parceiros e familiares); (iii) aplicação de desenho sobre fotografias recolhidas quando é perceptível a cara da criança e/ou do familiar através da aplicação Prisma; (iv) utilização de um pseudónimo para a escola, muito embora seja possível a sua identificação por diversos elementos mencionados na escrita desta tese, e por materiais de divulgação do projeto elaborados pela rede.

Recolha de dados

A construção do PP conduziu à discussão dos diferentes instrumentos de recolha de dados, responsabilidade que acabou por ser partilhada com diversos atores da investigação. A tabela 3 indica os instrumentos e agentes responsáveis pela recolha de dados:

Instrumentos de recolha de dados	Coletores de dados
Diário de investigação	Investigadora
Gravação audiovisual das atividades do PP	Investigadora e D.
Gravação áudio de entrevistas	Crianças, famílias e investigadora
Gravação áudio das reuniões da rede	Investigadora
Fotografias	Crianças, A., C., L., famílias e investigadora
Desenhos	Crianças e famílias
Colagens	Crianças
Objetos	Crianças e famílias

Tabela 3 – Instrumentos e atores do processo de recolha de dados

Tal como mencionado no primeiro artigo publicado (cf. Carinhas et al., 2020), quando os parceiros da rede foram indagados sobre a sua participação na investigação, a grande maioria sentia mais perceptível o seu contributo no processo de recolha de dados. Pela observação da tabela 3, não apenas os parceiros da rede são considerados os atores desse procedimento fundamental da investigação. Tal como em estudos anteriores em DLP (Farmer & Prasad, 2014; Prasad, 2013, 2021), as próprias crianças acabam por contribuir, de forma mais inconsciente e espontânea, para essa recolha, bem como as próprias famílias que participam em algumas das atividades do PP. Neste sentido, a experiência de coleta de dados inspira-se no construto desenvolvido por Prasad (2015) de *alter(n)ative inquiry*, construto esse que enfatiza processos alternativos de construção de conhecimento e procura empoderar os diferentes atores da investigação pela agência que lhes é, ora delegada ora possibilitada, ao longo do projeto:

I suggest that the effect of adopting alternative methods can in fact be alternative for the researcher, the participants and the research itself. As researchers, we expand our understanding of diverse perspectives; and, diverse research participants express their voices in empowering ways that enable us to work together to co-construct knowledge and meaning (Prasad, 2015, p. 41).

O conjunto de dados coletados inclui instrumentos mais tradicionais advindos de metodologias lineares e verbais (Prasad, 2015), como as gravações áudio e videogravações das atividades e de alguns encontros da rede educativa, notas de campo e diário de investigação, bem como outro tipo de instrumentos mais relacionados com modos de expressão e de representação como o desenho, a colagem, a fotografia e o objeto, e, portanto, visuais, performativos e não-lineares, na medida em que “there is no set starting point or ending point as in an interview or journal entry, there is a more holistic engagement in the representation and interpretative processes” (Prasad, 2015, p. 43). Passaremos, então, à reflexão sobre a utilização das metodologias visuais de investigação (MVI) em DLP.

2.6. Plurilinguismo e metodologias visuais de investigação

Na última década, observa-se um incremento da utilização e exploração das MVI em DLP e domínios afins, naquilo que Kalaja e Pitkänen-Huhta (2020) designam por “visual turn”, sobretudo em estudos com características etnográficas que colocam as crianças no centro da investigação e se focalizam nos aspetos biográficos e mais subjetivos da aprendizagem de línguas (Chik & Melo-Pfeifer, 2018). Estes estudos centram-se nas representações e imagens das línguas e da diversidade linguística e cultural, nas autorrepresentações dos indivíduos respeitantes aos seus repertórios plurilingues, ao seu “ser plurilingue” e aos processos subjacentes às suas vivências plurilingues, individuais, familiares e comunitárias, nas suas identidades e trajetórias de vida, experiências narradas através dos e investidas nos materiais multimodais (Budach, 2018; Chik & Melo-Pfeifer, 2018; Farmer & Prasad, 2014; Galante, 2020; Ibrahim, 2019; Kalaja & Pitkänen-Huhta, 2020; Kusters & De Meulder, 2019; Melo-Pfeifer et al., 2021; Melo-Pfeifer & Simões, 2017; Moore, 2010; Prasad, 2015, 2020). As metodologias visuais constituem uma abordagem que reforça a experimentação subjetiva e performativa do plurilinguismo (Prasad, 2021) – plurilinguismo *as lived* (Kalaja & Pitkänen-Huhta, 2020) -, podendo ser instrumentada como ferramenta pedagógica e metodologia de investigação em DLP.

O recurso a estas metodologias visuais e multimodais permite a exploração, através de processos criativos, participativos e engajados, de perspetivas alternativas em relação ao mundo (multiperspetividade), de espaços imaginados (*dreamscapes*, segundo Prasad, 2018), de formas múltiplas coincidentes e divergentes de ver, conhecer e experimentar um

determinado fenômeno ou para descrever o plurilinguismo dos espaços que nos rodeiam⁵⁹, recriando-se narrativas multimodais ancoradas na experiência, trajetórias e conhecimentos trazidos na bagagem (*funds of knowledge*, segundo González et al., 2005) de cada um com incidências positivas nas aprendizagens, no engajamento e no sucesso escolares, muito especialmente de grupos mais vulneráveis (Cummins et al., 2017; Kalaja & Pitkänen-Huhta, 2020; Prasad, 2020).

A agência, os investimentos e as reafirmações identitárias são aspetos que diversos estudos centrados nas interseções entre identidades e literacias (Cummins et al., 2017; Ibrahim, 2019) referem na elaboração desta materialidade criativa e subjetiva que Cummings e Early (2011) designam por *identity texts*:

Identity texts described the products of students' creative work or performances carried out within the pedagogical space orchestrated by the classroom teacher. Students invest their identities in the creation of these texts – which can be written, spoken, signed, visual, musical, dramatic, or combinations in multimodal form. The identity text then holds a mirror up to students in which their identities are reflected back in a positive light. When students share identity texts with multiple audiences (peers, teachers, parents, grand-parents, sister classes, the media, etc) they are likely to receive positive feedback and affirmation of self in interaction with these audiences (Cummins & Early, 2011, p. 3).

Nesta continuidade entre plurilinguismo e MVI, destacam-se, ainda, os aspetos emocionais e os sentimentos que vão sendo investidos ao longo do processo criativo, bem como elementos performáticos e sensoriais e seus contributos na construção de sentidos, proporcionando a criação de espaços dialógicos, criativos e críticos, pautados pela (auto)reflexividade (Blatherwick & Cummins, 2017; Cummins & Early, 2011; Kalaja & Pitkänen-Huhta, 2020; Moss & Pini, 2016). Contudo, tal como avança Prasad (2021), o processo de geração de dados decorrente deste tipo de metodologias pode ser imprevisível e caótico.

Se bem que se destaca a utilização do desenho plurilingue (Castellotti & Moore, 2009; Moliné, 2011), tal como atestam algumas meta-análises (Chik & Melo-Pfeifer, 2018; Kalaja & Pitkänen-Huhta, 2020), verifica-se a implementação de suportes multimodais de diversa ordem e conjugando diversos modos semióticos: a fotografia, a colagem, o *photo-voice*, a filmagem, bem como a criação de objetos e de artefactos. A tabela 4 apresenta e quantifica os materiais multimodais criados pelas crianças e familiares durante o PP:

⁵⁹ Tal como mencionado no capítulo 1, os estudos sobre as PL são também um exemplo de implementação de metodologias visuais como ferramenta pedagógica e de investigação (Chik & Melo-Pfeifer, 2018; Kalaja & Pitkänen-Huhta, 2020).

Atividade	Suporte	Quantidade
Workshop <i>Mi calle favorita</i>	Desenho	23
	Colagem	10
	Mural multimodal (desenho, colagem, fotografia e objeto)	1
<i>En los piecitos del Otro</i>	Desenho	5
MAPI na escola	Exposição multimodal (desenho, colagem, artefactos)	1
Mapas sonoros	Entrevista	22
Paisagens linguísticas	Fotografia	503

Tabela 4 – Materiais multimodais criados durante o PP

As MVI possibilitam, ainda, a criação de espaços mais colaborativos de investigação participativa em que as crianças constituem coetnógrafos da experiência, nomeadamente, na recolha e interpretação de dados (Prasad, 2013, 2021). No presente estudo, a modalidade participativa dos nossos coetnógrafos apesar de mais evidente no processo de recolha de dados, também foi importante na interpretação de algumas criações multimodais, sobretudo aquelas que implicaram um processo mais lento de elaboração como os desenhos, as colagens e o mural.

Apesar do crescente interesse nas e incremento das MIV em DLP⁶⁰, existem algumas debilidades e limitações, que considero próprias de uma metodologia emergente neste domínio⁶¹. As limitações dizem sobretudo respeito à metodologia de análise, desde a implementação do instrumento de recolha de dados, como na estratégia de análise utilizada. Sendo raro que surja como uma metodologia única dos estudos (Chik & Melo-Pfeifer, 2018; Kalaja & Pitkänen-Huhta, 2020), na maioria dos casos ela surge como uma metodologia adicional às metodologias mais tradicionais (como as entrevistas). A estratégia de análise de dados utilizada é geralmente bastante difusa, sendo, sobretudo, aplicada a análise multimodal e semiótica combinada com outras estratégias de análise como a análise do discurso e análise de conteúdo, esta última, podendo ser dedutiva e quantitativa quando associada a uma análise centrada na composição do material visual (Chik & Melo-Pfeifer, 2018; Holm, 2008). Sendo investigadora emergente utilizando metodologias emergentes, como é o caso do presente

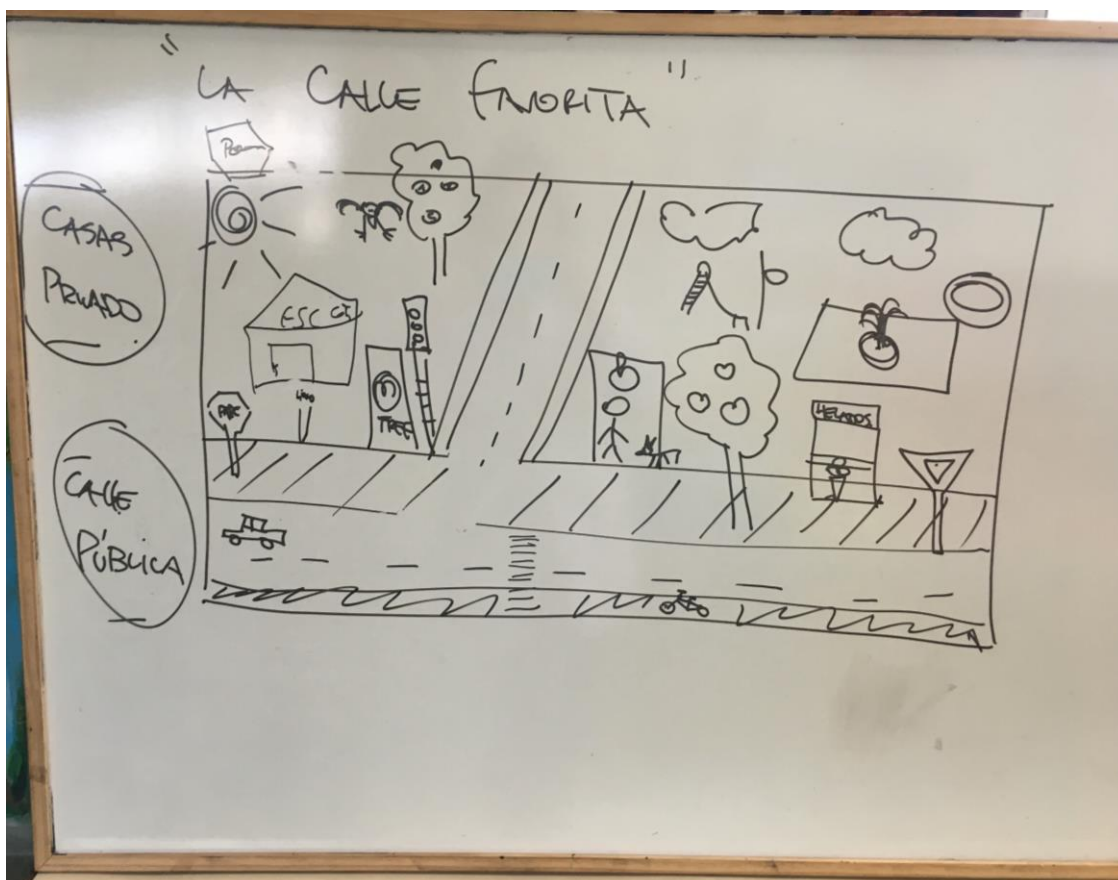
⁶⁰ Tal como mencionam Kalaja e Pitkänen-Huhta (2020), algumas colaborações, nomeadamente internacionais, têm conduzido à publicação de trabalhos focalizados na utilização das MIV na educação linguística. As autores referem, especialmente: (i) P. Kalaja & A. Pitkänen-Huhta (Eds.) (2018b). Double special issue 'Visual methods in Applied Language Studies, *Applied Linguistics Review*, 9(2–3), pp. 157–473; e (ii) P. Kalaja & S. Melo-Pfeifer (Eds.) (2019). *Visualising multilingual lives: More than words*, publicado pela Multilingual Matters. Acrescente-se ainda a recente publicação de um número temático da Revista X intitulado *Métodos visuais na investigação com públicos plurilingues - Visões multidisciplinares*, organizado por Melo-Pfeifer et al. (2021).

⁶¹ A utilização de MVI remonta aos anos 70 do século XX nas disciplinas de antropologia visual e sociologia visual (Holm, 2008).

estudo, senti alguma dificuldade aquando da seleção da estratégia de análise mais adequada, acabando por recorrer à análise de conteúdo (cf. 2.8 neste capítulo sobre o procedimento de análise de dados).

Neste sentido, recorrer a metodologias visuais, como ferramenta pedagógica e de investigação, é aceitar que estas metodologias possibilitam modos alternativos e mais confortáveis de comunicação e da expressão de si próprio, em que, muitas vezes, a utilização de modos verbais se revela insuficiente, redutora ou pouco precisa (Moss & Pini, 2016), constrangedora na expressão de experiências mais negativas ou traumáticas (Kalaja & Pitkänen-Huhta, 2020) e, ainda, com públicos que não dominam a língua de comunicação (Castellotti & Moore, 2009). Além disso, as MIV tornam-se úteis junto de públicos com fraca alfabetização (Kalaja & Pitkänen-Huhta, 2020), como parte das crianças que constituem atores do presente estudo.

O conforto das metodologias visuais foi por mim vivenciado, por exemplo, na terceira sessão do workshop na escola, durante a atividade de discussão coletiva sobre o que constitui o espaço público e o espaço privado, bem como o que deve ter uma *calle favorita*. À medida que a discussão avançava, Ni, um dos parceiros responsáveis desta sessão, ia desenhando num quadro todos os elementos que as crianças iam discutindo (cf. fotografia 8):



Fotografia 8 – Resultado final da discussão sobre os elementos da *calle favorita* no quadro.

Fonte: autora da tese.

Este desenho reproduz casas e edifícios, parques infantis, árvores, rua asfaltada e ciclovia, ruas pedonais, passeios e praças com fontes, carros e bicicletas, o sol e nuvens, semáforos, cães e pássaros, elementos que as crianças iam espontaneamente mencionando ao longo da discussão. Nesta *calle favorita* oralizada, os elementos aproximam-se do sentido comum das crianças em relação ao espaço urbanizado a tal ponto que outra parceira da rede, L., sugere “piensen en cosas que no tienen que existir en la realidad” (RAV.CalleFavorita.S3) aparecendo, apenas, árvores de chocolate. Quando o mesmo exercício, ou seja, pensar uma *calle favorita*, é proposto às crianças através da construção de um mural multimodal, recorrendo a diferentes meios visuais (desenhos, colagens e objetos), as crianças acabam por “dar largas à sua imaginação”, tal como o leitor poderá corroborar no capítulo 5 desta tese.

Por último, recorrer a MIV conduz a reposicionamentos interpretativos por parte do investigador, nomeadamente na impossibilidade de retirar conclusões objetivas, na medida em que “there is no objective version of reality but a version based on experiences of the researcher in collaboration of the participants” (Holm, 2008, p. 329). Neste sentido, sendo o presente estudo de carácter etnográfico, a análise dos dados e discussão consistirá num processo reflexivo resultante da negociação entre as (inter)subjetividades da investigadora e dos atores da investigação (Pink, 2006) pois a interpretação de imagens “is just that: interpretation” (Rose, 2016, p. xxii). Para além disso, este tipo de dado oferece múltiplos pontos de entrada interpretativos (Prasad, 2021). Neste sentido, para explorar e compreender os sentidos de uma criação visual, é necessário atender a que essa criação consubstanciada numa materialidade recupera uma história situacional, envolvendo um conjunto de pessoas (Banks, 2003; Pink, 2006; Rose, 2016) e, como tal, performática.

2.7. Recolha e tratamento de dados

O *corpus* é constituído por uma grande panóplia de dados multimodais recolhidos em diferentes momentos por diversos atores da investigação e não apenas pela autora da tese (cf. tabela 4 acima). Os instrumentos de investigação são:

1) Diário de investigação

O DI constitui um dos principais instrumentos de recolha de dados. Sendo impossível registar mediante recurso à tecnologia todas as interações que se produzem ao longo de um projeto de investigação, no DI foram incluídas descrições o mais pormenorizadas possível de todos os encontros e atividades, recorrendo inclusive ao *translanguaging* como forma de melhor reproduzir as falas dos interlocutores, bem como reflexões (alguns em jeito de desabafo) da investigadora, troca de emails com as supervisoras, notas de campo e conversas informais com diferentes atores da investigação. O DI incluiu também interações com outras pessoas, objetos e situações com as quais me fui cruzando durante este processo e que incidiram na forma como fui e fomos (re)pensando a investigação.

2) Comunicações assíncronas

As comunicações assíncronas, por email e por WhatsApp, foram profícuos canais de comunicação entre diversos atores da investigação. O email era utilizado para enviar os resumos de cada encontro da rede e para partilhar materiais, como os diferentes panfletos que foram sendo realizados conjuntamente. O WhatsApp foi o meio considerado por todos mais ágil para as comunicações mais assíduas com os parceiros, tendo sido criado um grupo para este efeito. Já com as famílias, utilizei o SMS para os lembretes, que enviava dois dias antes de cada uma das atividades do PP e o WhatsApp para o envio dos registos áudio e das fotografias da autoria das crianças e dos seus familiares. No entanto, também é por WhatsApp que alguns familiares acabam por comunicar com a investigadora após terem “quebrado o gelo”.

3) Reuniões reflexivas da rede educativa

Durante a investigação, foram realizadas duas reuniões reflexivas da rede, com um guião previamente preparado pela investigadora e validado pelas supervisoras (apêndice 6).

A primeira reunião com estas características decorreu no início da implementação do PP, a 6 de setembro de 2019, na qual participaram quatro parceiros. Deu-se na continuidade de um encontro de trabalho da rede e teve a duração 34 minutos. O seu principal objetivo foi o de discutir as dinâmicas em rede, bem como indagar as possibilidades deste tipo de trabalho conjunto no desenvolvimento de investigações participativas.

A segunda já decorreu no final do PP, na qual participaram oito parceiros. Devido à impossibilidade de compatibilizar as temporalidades de todos os parceiros da rede, esta reunião desmultiplicou-se em diferentes encontros, ocorridos a 16 e 17 de dezembro de 2019, e a 28 de agosto de 2020. Cada encontro teve a duração de 1h24, 1h17, 1h32, respetivamente. Esta reunião dividiu-se em dois grandes núcleos temáticos: (i) a avaliação reflexiva do PP; (ii) a reflexão sobre as dinâmicas da rede. Tendo em conta o grande número de atividades implementadas por diferentes parceiros e o facto de estes terem contribuído para diferentes atividades não se encontrando envolvidos em tudo (este papel foi apenas assumido pela investigadora), foi utilizada a elicitación multimodal através da elaboração de um *PowerPoint* compreendendo fotografias e fragmentos dos registos audiovisuais das atividades do PP que ancorasse e motivasse o diálogo subsequente (Torre & Murphy, 2015). Para além de um propósito pedagógico, esta técnica contribui para compreender as diferentes perspetivas de cada parceiro ao trabalho desenvolvido durante o projeto, aumentar a validade do estudo e *build trust* (Torre & Murphy, 2015), recolhendo apreciações em relação aos próprios materiais construídos pelas crianças (“Uno ve que cada dibujo habla de cada niño...” – R/RR/17/12/2019) dentro de uma ótica da multiperspetividade.

As transcrições destas reuniões são parciais, na medida em que transcrevemos os episódios significativos destes encontros, e naturalistas, privilegiando o discurso verbal, transcrevendo apenas alguns elementos idiossincráticos do discurso, como as pausas, as

hesitações e elementos paralinguísticos como os risos. A linguagem não verbal apenas é incluída quando considerada significativa, como, por exemplo, se denota a necessidade de indicar o destinatário de determinada mensagem ou subentendidos. Recorremos a poucos códigos de transcrição por forma a facilitar a leitura destas transcrições pelos parceiros da rede educativa aquando do momento de validação (cf. tabela 5).

Comportamentos Verbais e/ou Não Verbais	Notação usada
Interrupção do outro	<INT>
Inaudível/incompreensível	<IND>
Pausas breves (< 2 seg)	/
Pausas longas (> 2 seg)	//
Gagueja/hesita	ehm
Segue o discurso	uhm
Questiona	hum
Concorda	hmhm
Marca prosódica de uma questão	¿...?
Marca prosódica de uma exclamação	!
Suspensão de frase	...
Palavra não concluída	palavr-
Risos	[risas]
Subentendidos	[mensagem]
Elementos paraverbais	[<i>mensagem</i>]
Nome fictício	*

Tabela 5 – Convenções utilizadas na transcrição dos encontros reflexivos da rede.

4) Registos audiovisuais

Recorrendo às possibilidades do software de análise de dados qualitativos webQDA e dado o carácter complexo das atividades com as crianças e as famílias (como qualquer atividade humana), operadas na movimentação e na interação com os espaços (escola, rua, museus), decidi optar pela análise multimodal (Bezemer & Jewitt, 2010) destes vídeos atendendo a diferentes modos de representação e de comunicação e, portanto, não apenas à fala. As transcrições multimodais incluem as interações entre os atores da investigação, bem como comentários adicionais daquilo que é observado, mas não dito (por exemplo, a linguagem não-verbal), fragmentos do DI, notas de campo e eventuais materiais produzidos durante as diferentes interações. Dado o manancial de dados recolhidos recorrendo ao registo audiovisual, tivemos de efetuar uma seleção dos momentos significativos de cada vídeo

(episódios), tendo em conta as questões de investigação do estudo.⁶² Por último, esta transcrição simultânea dos diferentes modos de comunicação e de representação não significa que seja exaustiva, pois assume-se que, no ato de transcrever, sempre há detalhes que se perdem.

5) Fotografias

O *corpus* de análise é composto por uma grande panóplia de fotografias retiradas com objetivos diferentes. A fotografia é utilizada como instrumento de recolha dados, quando investigadora, parceiros e famílias vão retirando fotografias ao longo das atividades do PP, bem como artefacto criativo criado por crianças e famílias, tornando-se, portanto, coetnógrafos da investigação (Prasad, 2013). Tal como aprendi durante a sessão do *workshop* na escola dinamizada por A., uma fotografia implica sempre um ponto de vista (o do fotógrafo), uma perspetiva e um enquadramento. A existência de fotografias retiradas pelos diferentes atores da investigação contribui assim para a multiperspetividade na análise de dados contruída na intersubjetividade de olhares envolvidos no projeto.

6) Registos áudio das entrevistas realizadas pelas crianças e pelas famílias⁶³

As entrevistas realizadas pelas crianças e pelas famílias foram transcritas na sua totalidade. Dado o elevado número de entrevistas, foi utilizada aplicação Sonix, tendo sido todas as transcrições posteriormente revistas por mim, aplicando a transcrição naturalizada por forma a ser mais transparente para qualquer tipo de leitor (Bucholtz, 2000). Os elementos mais idiossincráticos do discurso oral foram removidos e foram utilizadas convenções ortográficas como o uso da maiúscula e da pontuação. Antes do processo de transcrição e dado o carácter *embodied* e situado destas conversas entre crianças, famílias e comunidade da *Ciudad Vieja*, imbuí-me naquilo que em linguagem do cinema documental se designa por visualização/audição profunda acompanhada por anotação temática⁶⁴. Esta técnica possibilitou-me não apenas ter uma perceção mais integrada das entrevistas considerando os elementos que estão para além do discurso, como os sons da paisagem sonora (os pássaros, o trânsito, as rodas de uns patins, uma bola a tocar na rede de um campo de basquetebol, o saxofone) – que me escusei de transcrever -, mas também para ir avançando com um processo de codificação por descritores.

⁶² A escrita de artigos em coautoria com diversos atores da investigação constituiu um importante processo de seleção de fragmentos dos registos audiovisuais a serem transcritos.

⁶³ Algumas destas entrevistas puderam ser registadas por mim recorrendo ao audiovisual, registos que mobilizarei para conferir maior visualidade a estas interações, transformando esta paralisação da imagem numa fotografia. Não identificarei, contudo, ao longo do texto quando uma fotografia parte de um vídeo, sendo sempre considerada, na sua legenda, como “fotografia”, mesmo quando ela reproduz uma colagem de fotografias por forma a evidenciar a sequência de determinada situação.

⁶⁴ Tomei conhecimento desta técnica durante o processo de rodagem e edição do documentário sobre o PU intitulado “Vozes das Margens”, com realização de Ana Maria Carvalho (sociolinguística) e Richie Machado (realizador), em cuja produção participo atualmente (28/08/2022).

7) Desenhos, colagens e objetos

Os desenhos e colagens elaboradas por crianças constituem um dos “pratos fortes” do *corpus*. Estas criações são elaboradas ora individualmente ora coletivamente, recorrendo a diferentes materiais: lápis de cor, canetas, lápis de cera, pastel, jornais velhos, fotografias. Em relação aos objetos, são considerados objetos os artefactos criados pelas crianças durante as atividades no PP, a saber, as personagens do mural coconstruído durante o workshop na escola, personagens essas criadas com *goma eva* e desperdícios de tecido, e o *kipú*, artefacto da cultura Inca recriado em duas atividades do PP recorrendo a cordas de diferentes cores.

2.8. Análise de dados

Analisar um dado implica descrever, transcrever e interpretar (Costa & Amado, 2018). A análise de conteúdo foi a técnica de análise de dados selecionada com uma função heurística⁶⁵ (Bardin, 1979) e com a finalidade de compreender de forma profunda os significados que circulam nos textos, *latu sensu*, produzidos pelos atores da investigação (Merriam, 2009).

Apesar de ela ser descrita, muitas vezes, como uma técnica sequencial e linear, definida em três etapas por Bardin (1979) - pré-análise, exploração, e análise e interpretação -, neste estudo, adotei por uma postura flexível no momento da codificação, baseada numa interação recursiva e iterativa com os dados (Given, 2008). O processo envolveu a imersão inicial (pré-análise, segundo Bardin) dos dados com a intenção de me familiarizar com eles e de ir traçando possíveis caminhos para o estudo. A apresentação de avanços da investigação em diversos encontros científicos e a escrita de artigos em coautoria contribuíram para esta etapa do processo.

No que diz respeito à análise dos dados visuais, como desenhos, colagens, fotografias e audiovisuais, como mencionado anteriormente, socorri-me da análise multimodal. À semelhança de outros estudos (Matos & Melo-Pfeifer, 2020) e na medida em que o visual possibilita significações ambíguas que problematizam a possibilidade de traduzibilidade entre as diferentes modalidades (Pink, 2006), não houve entrevistas de confrontação dos criadores com o propósito de explicarem os produtos da sua criação, pelo que a análise é intersubjetiva, na combinação de múltiplas vozes e instrumentos de recolha de dados. A minha interpretação é coadjuvada pelos registos audiovisuais das interações entre os atores da investigação durante o processo criativo e pelas conversas informais à margem de qualquer registo, anotadas no DI.

Na senda do que é proposto por Banks (2003), a análise de qualquer artefacto visual pressupõe a combinação de duas narrativas: a narrativa interna que corresponde ao conteúdo

⁶⁵ Segundo Bardin (1979), a análise de conteúdo pode ser utilizada com duas funções. A *heurística*, que enriquece a tentativa exploratória do estudo e propensa à descoberta. É a análise de conteúdo “para ver o que dá” (Bardin, 1979, p. 30) e a de *administração de prova* que parte de hipóteses provisórias que vão dirigindo no sentido da sua confirmação ou infirmação.

visual propriamente dito e a narrativa externa que engloba o contexto e o processo de criação. Com o apoio do software de análise de dados qualitativos webQDA, a codificação, que pressupõe a segmentação do dado visual e a criação de códigos, ou livres (1.^a etapa de codificação), ou interpretativos (2.^a etapa de codificação), e a análise dos dados visuais atenderá ao cruzamento das duas narrativas, a interna e a externa, sendo, portanto, relacional e simultânea, dado que um mesmo dado visual será observado e interpelado recorrendo a mais de um instrumento de recolha, como exemplificado pela figura 5.

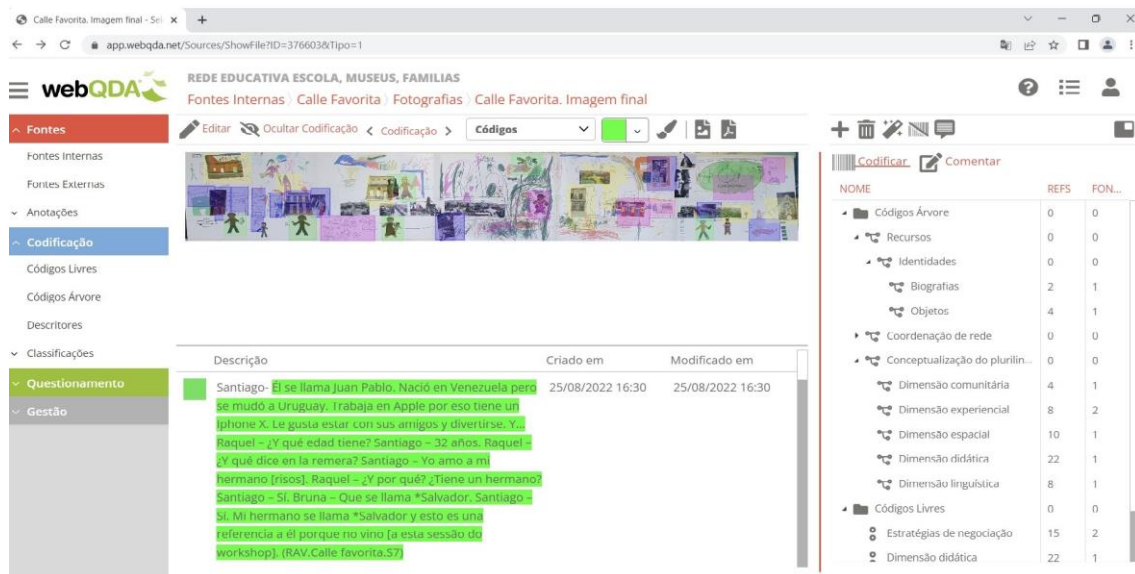


Figura 5 — Exemplo de análise de dados multimodal do artefacto *calle favorita* através do software de análise de dados qualitativos webQDA

As cores correspondem aos descritores da análise deste artefacto. Na descrição foram utilizadas transcrições das interações entre crianças, paráfrases destas interações, comentários ao que é observado aquando da construção do artefacto, descrições de elementos e notas de campo.

Síntese

Neste capítulo, efetuei uma descrição reflexiva do desenho metodológico do estudo, assumindo o carácter flexível e provisório das opções metodológicas das abordagens qualitativas críticas em educação. Tendo em conta o carácter exploratório desta investigação, esta descrição pretendeu combinar as opções metodológicas com o processo de decisões refletidas tomadas ao longo da nossa experiência de investigação dentro da ótica do paradigma do experiencialismo crítico (Alarcão, 2001), um dos paradigmas em que esta investigação se inspira.

Após refletir sobre a necessidade de convocar três paradigmas de investigação – o do *experiencialismo crítico* (Alarcão, 2001), o *interpretativo crítico* (Sarmiento, 2011) e o *complexo*

(Morin, 2005) -, apresentei a história das questões de investigação que foram sendo forjadas ao longo do estudo e justifiquei a opção por uma estratégia de investigação de *blended design*, o estudo de caso etnográfico, estratégia essa que combina a robustez do estudo de caso com o caráter émico do ponto de vista como o caso é multiperspetivado.

Sendo um estudo que parte de um trabalho coletivo sem o qual não existiria esta investigação e por forma a dar continuidade à resposta à primeira questão de investigação do estudo, refleti sobre o enquadramento desta narrativa numa investigação participativa (Anadón, 2007; Bourassa et al., 2007; Desgagné, 1997), indagando as possibilidades deste tipo de interação colaborativa (Alarcão, 2014a) a nível metodológico. Na tentativa de desocultar estas possibilidades e na ótica do experencialismo crítico (Alarcão, 2001), revisei alguns dados na busca das dimensões participativas da nossa história que incorporei à reflexão em torno da responsabilidade social e ética desde o locus enunciativo da rede educativa. A análise dos dados centrou-se em duas macro-dimensões (cf. tabela 3): (i) a relação entre a investigadora e os parceiros da rede educativa; e (ii) a coconstrução metodológica da investigação. Observa-se que o caráter participativo da investigação não se dissocia da forma como se constrói um trabalho colaborativo entre diversos atores sociais que progressiva e assimetricamente se vão comprometendo e apropriando da investigação-intervenção. A rede educativa navega centriptamente em torno da interação e é dessas múltiplas movimentações dos diferentes atores da investigação que se vão desocultando dimensões situadas da responsabilidade social e ética da investigação. A figura da investigadora, heteropercecionada como coordenadora da rede, recobra relevância, assumindo, consecutivamente, responsabilidades a diferentes níveis, mas também desafios obrigando a descentramentos metodológicos consecutivos e, muitas vezes, não planeados. Porém, a responsabilidade e a ética são valores que vão sendo partilhados pelos diversos parceiros e não se dissociam do caráter relacional, baseado em sentimentos e afetos que se vão estabelecendo com parceiros, crianças e famílias.

Esta reflexão em torno destas questões metodológicas conduz-me a não dissociar o caráter participativo da investigação da necessidade de contaminação (Salazar et al., 2017), que vai muito além de uma postura aberta da minha parte, pois obriga-me a romper com uma aplicação esterilizada de métodos, metodologias e instrumentos, qual fundamentalismo metodológico (Denzin & Giardina, 2016a), e a enveredar por um percurso de aprendizagem desenvolvido na desconstrução de formas tradicionais de fazer ciência, aprendendo “that research is always already both moral and political, learning how to let go” (Denzin & Giardina, 2016a, p. 13). Além disso, uma investigação-intervenção estabelece-se na relação humana, no que ela tem de racional e emotivo, consciente e inconsciente, e, como tal, o desenvolvimento de uma investigação participativa constitui uma experiência performática, multissensorial e situacional (Ingold, 2011; Ingold & Vergunst, 2008; Mondada, 2011; Pink, 2006, 2008b).

A segunda parte deste capítulo versa sobre os dados da investigação. Refleti sobre a inclusão das MVI e suas possibilidades, potencialidades e limitações em DLP, descrevi o

conjunto de dados multimodais que foram sendo recolhidos ao longo da experiência de investigação para finalmente justificar a estratégia de análise, optando pela análise de conteúdo, descrevendo o modo flexível e reinventado (Bardin, 1979; Given, 2008) com que foi aplicada neste estudo.

Capítulo 3 - *Ciudad Vieja*: os (entre)espaços de um projeto plurilingue

Introdução

Na introdução desta tese, foi apresentada uma breve contextualização sobre o sistema educativo uruguaio, as políticas linguísticas e as perspectivas plurilingues que vão sendo desenhadas em diversos documentos oficiais. No presente capítulo, efetuarei uma contextualização dos espaços por onde esta experiência de investigação circulou. Mas como abordar a contextualização de um bairro, de uma escola e de diversos museus, todos estes (entre)espaços mobilizados para a construção de um PP?

Optar por um olhar etnográfico sobre estes espaços é assumir que, no seguimento do pensamento de Lefebvre (1991), o conceito de espaço não corresponde apenas a uma ideia geométrica ou entidade física, como se de uma área vazia se tratasse, mas que constitui um produto de ações sociais na medida em que o espaço é sempre social, englobando o *espaço percebido*, o *espaço concebido*, e o *espaço vivido*⁶⁶, camadas representacionais do espaço que coexistem e interagem simultaneamente na nossa experimentação quotidiana daquele (Lefebvre, 1991). Não se pretende, portanto, tornar aqueles (entre)espaços transparentes sob pena de os reduzir a simples objetos (Lefebvre, 1991). Antes se procurará apreendê-los na interação, simultânea e relativamente ordeira e caótica, das suas discursividades, espacialidades e temporalidades, incluindo as vivências pessoais durante a implementação da investigação.

O passeio começará pelo bairro, a *Ciudad Vieja*, prosseguindo a narrativa pela *Escuela de los Sueños*, o MAPI, o MUMI, o Cabildo e o CdF, seguindo a ordem pela qual estas instituições se foram incorporando à rede.

3.1. *Ciudad Vieja*

A *Ciudad Vieja*, uma península rodeada pelo *Río de la Plata*, é o bairro histórico da cidade de *Montevideo*. A pedonal *Sarandí*, que une a *Plaza da Independencia* à *escollera* (pontão do porto da cidade), constitui o eixo central, dividindo o bairro em este e oeste. Considerado outrora centro financeiro, administrativo, comercial e portuário, diversas circunstâncias sociais, patrimoniais e urbanísticas têm vindo a alterar a sua paisagem nas últimas décadas, constituindo atualmente uma “Amalgama de *city* financiera, puerto, centro histórico, distrito turístico y barrio popular” (Yanes, 2018, p. 414).

Nas últimas décadas do século XX, se durante o dia a *Ciudad Vieja* se animava com uma população *flotante* considerável, após o horário laboral, “sobrevenia la sensación de desierto e inseguridad en sus calles” (Carmona & Varela, 2006, p. 166), coadjuvada pela

⁶⁶ Lefebvre (1991) desenvolveu uma tríade conceptual do espaço. Para o autor, o *espaço percebido* corresponde à dimensão da prática espacial, processo dialético de produção e apropriação social do espaço; o *espaço concebido* resulta da produção de representações conceptualizadas e reguladas produzidas por determinados agentes sociais (cientistas, engenheiros, urbanistas); e o *espaço vivido* refere-se ao conjunto de símbolos e imagens resultado de representações simbólicas emergentes das múltiplas experiências dos seus habitantes e utentes.

deterioração física dos edifícios e pela diminuição da população residente, contribuindo para uma certa resistência de apropriação social desse território pela população montevideana (Carmona & Varela, 2006). Com o dealbar do milênio, diversos projetos da reabilitação do espaço público foram possibilitando uma ressignificação do bairro como patrimônio coletivo e integrador por excelência, abrindo novas perspectivas para a sua recuperação integral nos valores patrimoniais, socioeconômicos e ambientais (Carmona & Varela, 2006).

Um dos aspectos que contribuiu a esta ressignificação e redescobrimto do bairro, muito embora com resistência inicial por parte dos comerciantes, foi o “estalido de pedonales” (Carmona & Varela, 2006, p. 116) associado à ação combinada de cinco fatores: (i) o aumento da *movida* noturna e, portanto, de estabelecimentos públicos dedicados ao ócio noturno que valorizaram *boliches* com tradição histórica, muito embora tenha transitado nos últimos dez anos para ruas adjacentes à *Ciudad Vieja* (por exemplo, *calle Ciudadela*) e as discotecas para bairros como Pocitos e Parque Rodó; (ii) a sensibilização da população para o patrimônio do país através da instauração do *Día del Patrimonio*, geralmente celebrado no primeiro fim de semana de outubro e durante o qual os monumentos históricos e patrimoniais, públicos e privados, abrem as suas portas, concentrando a *Ciudad Vieja* o maior interesse por parte de locais e de turistas, que massivamente invadem as ruas do bairro nesse fim de semana; (iii) a reinserção laboral da população residente; (iv) a reabilitação patrimonial e do ambiente urbano com a passagem da circulação veicular para as ruas paralelas; e (v) o aproveitamento da singularidade do traçado de diversas ruas e *callejones* do bairro com formas labirínticas, combinando a memória do bairro com uma lógica urbana lúdica (Carmona & Varela, 2006).

Se durante a primeira década do século XXI o ócio noturno animava as noites de quinta a sábado, atualmente a *Ciudad Vieja* destaca-se mais pelos usos diurnos de edifícios patrimoniais, não apenas destinado ao comércio corrente (farmácias, lojas de roupa e calçado, *viejos boliches*) ou a *oficinas*, públicas e privadas. Foram-se expandindo centros culturais, destacando-se o *Centro Cultural de España*, museus com quiosques especializados, galerias de arte, ateliers de designers de moda, casas de antiguidades, livrarias, alfarrabistas, hotéis e, mais recentemente, os restaurantes de cozinha de autor (Carmona & Varela, 2006; Yanes, 2018).

Na *Ciudad Vieja*, proliferam igualmente diversas iniciativas artísticas, culturais e populares, como o *paseo sabatino* (uma feira de artesanato que se instala todos os sábados de manhã na *Plaza Matriz*) e as feiras gastronômicas, ações em prol da convivência *barrial* e da circularização de novas formas estéticas, culturais ou alternativas de habitar o espaço (Yanes, 2018), bem como projetos participativos e colaborativos promovidos pelos próprios habitantes, celebrativos do bairro e da *vida vecinal* como ‘*Ciudad Vieja Florece*’, destinado ao embelezamento floral dos balcões e das varandas, ou a proliferação de iniciativas de agricultura urbana e de alimentação sustentável dando uma nova vida às inúmeras *azoteas* da *Ciudad Vieja*.

Estas progressivas e intermitentes mudanças da sua urbanidade conduziram a um reposicionamento do bairro no imaginário coletivo dos montevidéanos, passando de bairro *rojo*, degradado e marginalizado, a bairro patrimonial, histórico e de moda (Yanes, 2018). O processo de transformação da *Ciudad Vieja* é material e simbólico.

Atualmente, reside no bairro uma população muito heterógena (Abin, 2014). A antiga população, nomeadamente a dos *viejos inmigrantes*, convive com novos imigrantes e refugiados, provenientes, sobretudo, de países hispanofalantes da América Latina, com maior incidência de dominicanos, cubanos, venezuelanos, colombianos e peruanos (Fossatti & Uriarte, 2018), e com uma camada mais jovem da população uruguaia, nomeadamente artistas, empreendedores da denominada 'economia criativa', associados a uma cultura *hipsterizada* (Yanes, 2018), aproveitando um novo fôlego imobiliário do bairro, resultado da recuperação de edifícios históricos destinados à habitação por forma a captar investimento privado. Acresce, ainda, a convivência diária com turistas provenientes de diversas partes do mundo. Em termos turísticos, a *Ciudad Vieja* é o bairro mais relevante da cidade, tanto em volume de turistas como em serviços destinados ao seu alojamento, entretenimento - destacando-se a grande quantidade de museus existentes - e consumo (Yanes, 2018).

No entanto, o peso da recuperação da *Ciudad Vieja* das últimas décadas efetuou-se mediante o sometimento das novas formas de (re)produção e vida social existentes (Yanes, 2018), processo hoje apelidado de gentrificação. A gentrificação deste bairro é caracterizada à velocidade uruguaia, implicando um processo lento e negociado - e, portanto, em constante tensão -, aplicando modelos internacionais de modernização dos cascos históricos desde o poder político em sintonia com a população tradicional de baixos recursos (Abin, 2016).

O acesso digno à habitação continua a ser uma questão problemática na *Ciudad Vieja*. A recuperação de edifícios destinados à habitação dos novos residentes ou de alojamento temporário de turistas foi feita à custa do desalojamento de famílias de baixos recursos que os ocupavam, impelindo esta população a procurar estratégias de reivindicação do seu direito a viver o bairro, como foi o caso da *Cooperativa de Viviendas de la Ciudad Vieja* (Abin, 2014). Por outro lado, muitos dos novos imigrantes vivem em pensões e em casas de inquilinato⁶⁷, algumas ilegais, em condições prediais e sanitárias muito precárias, com consequências ao nível da reestruturação da sua vida familiar e profissional (Fossatti & Uriarte, 2018).

Se a cidade contemporânea implica novas formas de habitar a cidade (Abin, 2014), coexistem diversas formas de habitar (olhar e sentir) o *casco histórico de Montevideo*. A contextualização da *Ciudad Vieja* que aqui apresentei representaria o *espacio concebido* e *percebido* lefebvriano. A categoria de *espacio vivenciado*, subjetiva, experiencial e simbólica, ficará nas mãos (e olhares) dos atores do presente estudo.

⁶⁷ As pensões são os estabelecimentos destinados a alojamento que possuem mais de dez quartos; já as casas de inquilinato são aqueles estabelecimentos destinados a alojamento que dispõem de mais de dois quartos destinados ao arrendamento de quartos.

3.2. Escuela de los Sueños

A *Escuela de los Sueños* é uma ETC localizada perto do Porto de Montevideu e frequentada por uma população muito heterogénea: crianças de Montevideu, crianças provenientes do interior do país, imigrantes e refugiados⁶⁸. No ano em que foi implementado o PP, a população escolar era de 227 alunos, sendo 50 deles provenientes de outros países: “Já no hall, a N. comentou-me que tinham contabilizado 50 crianças. Metade são venezuelanos e na outra metade temos falantes de espanhol, inglês, português” (DI.25/04/2019). Em 2019, as crianças imigrantes e refugiadas eram procedentes da Venezuela, Colômbia, República Dominicana, Angola, Cuba, Perú, Espanha, Argentina, EUA e Trinidad e Tobago. O corpo docente é composto pela *maestra directora*, a secretária de direção, sete *maestras*, uma professora de expressão corporal, uma professora de português, um professor de inglês, um professor de música e uma professora de acompanhamento. Do 1.º ao 6.º ano de escolaridade, todas as crianças têm aulas de inglês e de português como LE.

Como ETC, a *Escuela de los Sueños* desenvolve uma grande panóplia de projetos pedagógicos. Ocupando o cargo desde 2017 e devido à explosão de matrícula de crianças de outros países, a *maestra directora*, N., desenvolveu e implementou em conjunto com o corpo docente o *Proyecto Fronteras* (2017-2019). Nesta escola,

El país de origen o las distancias culturales expresadas, por ejemplo, en comidas no son omitidas u ocultadas con el objetivo de evitar los estereotipos. Al contrario, son incorporadas y abordadas dentro de la propuesta del centro educativo, habilitando su expresión y su resignificación en lógicas muy diferentes a las habituales de desvalorización y desigualdad (Piñeyro & Uriarte, 2021, pp. 354–355).

A principal ancora deste projeto reside na abordagem à identidade sob três modalidades. Em primeiro lugar, a identidade como direito universal; em segundo, trabalha-se o direito de cada criança a viver a identidade da sua comunidade, ainda que esteja imersa noutra; e, por último, a identidade da própria escola, para a qual o conceito de pátria não se esgota a limites geográficos. No último ano do *Fronteras*, ano coincidente com o desenvolvimento do PP, a escola trabalhou o direito à brincadeira e ao jogo: “O projeto consiste na construção de jogos universais, criativos e multiculturais. Os alunos, por turmas, investigam um jogo de uma dada cultura, próxima ou não, traduzem e/ou recriam a narrativa do jogo (regras), constroem materialmente o jogo e partilham com o resto da escola” (DI.26/02/2019). A escola pretendia que estes jogos de grande dimensão fizessem parte de centro de recursos didáticos aberto a toda a comunidade. Tal como mencionado pela própria N., “este proyecto plurilingüe viene como anillo al dedo a lo que estoy pensando hacer este año” (DI.26/02/2019), tendo sido

⁶⁸ As escolas mais centrais são as que mais acolhem crianças de outras nacionalidades, pois é nessa zona que reside o maior número de imigrantes e refugiados (Fossatti & Uriarte, 2018).

pensado, inicialmente, como uma componente do projeto dos jogos universais. Contudo, devido a um conjunto de circunstâncias que descreverei no próximo capítulo, foi tomada a decisão de emancipar o PP do projeto dos jogos universais.

As ETC contemplam na sua normativa espaços de abertura à comunidade, assembleias de convivência e espaços lúdicos (Administración Nacional de Educación Pública, 1997). Dentro destas iniciativas, na *Escuela de los Sueños* destacam-se a *escuela abierta*, as assembleias de delegados (11 alunos representantes de diferentes anos de escolaridade) e as assembleias gerais, nas quais se procura de forma democrática encontrar soluções para diferentes tipos de situações ou propor atividades/projetos a serem desenvolvidos pela escola. As assembleias reúnem também familiares e docentes. A *comisión de fomento* é composta por 157 atores sociais e comunitários e presidida pela diretora e por um elemento da comunidade. Esta comissão dedica-se a ajudar e a resolver problemas práticos vinculados à escola:

a comisión de fomento tem sido importante na criação de laços com a comunidade, mas também de uma grande contribuição para a escola. Por exemplo, hoje ficaram sem água e isso foi comunicado pelo canal de comunicação da comissão que não é bem um grupo de WhatsApp, disse N. Os pais e os vizinhos mobilizaram-se e cada um foi trazendo garrafas de água durante a manhã (DI.08/03/2019).

Durante o ano letivo 2019, pude participar nalgumas iniciativas comunitárias com as quais a escola colaborou. Uma delas foi a criação de um espaço de jogo nas jornadas celebrativas do *Día del Niño*, na *Plaza Uno* da *Ciudad Vieja*, durante o qual crianças, *maestras* e diretora mostraram à e jogaram com a comunidade do bairro os jogos universais que tinham criado durante o primeiro semestre. Outras das iniciativas foi a participação de alguns alunos da escola numa exposição colaborativa e interativa, "El álbum de los derechos", sobre os direitos das crianças, comissariada pelo *Consejo de Niños* do MAPI e inaugurada por ocasião do *Día de la Niñez y la Adolescencia de las Américas*.

3.3. Museo de Arte Precolombino e Indígena

A poucas *cuadras*⁶⁹ da escola e numa rua paralela, encontra-se o MAPI, criado em 2004 e de financiamento misto, ou seja, é cogerido pela Intendência de Montevideo e pela *Fundación Amigos del MAPI*. Ocupando um edifício patrimonial construído no final do século XIX, o museu, como lugar de difusão das culturas indígenas, passadas e presentes, do continente americano, tem por missão "estimular a las personas a descubrir, disfrutar y aprehender la vasta identidad cultural de América, dándole voz a las diversas expresiones indígenas" (Muttoni & De Almeida, 2021, p. 69), pautado por um discurso museológico da proximidade que facilita a aproximação do visitante ao objeto, transmitindo "la confianza de

⁶⁹ Na cultura uruguaia, as curtas distâncias são medidas em *cuadras*.

quien se sienta con sus padres o abuelos a revisitar fotografías u objetos de recuerdo” (Rojas Ruiz, 2019, s/p).

Para além das exposições permanentes e temporárias, o MAPI, através da sua *Área de Servicios Educativos*, propõe um conjunto muito diversificado de propostas educativas, contemplando visitas guiadas e ateliers (arte rupestre, arqueologia, barro), bem como guiões didáticos pós-visita, disponibilizados na página web do museu⁷⁰, destinados aos docentes. O programa educativo do museu, reconhecido pelo *Consejo Nacional de Educación No Formal* e que tem obtido diversos galardões nacionais e internacionais, constitui um dos pilares mais importantes da instituição, sendo que 60% dos visitantes são crianças e jovens (Muttoni & De Almeida, 2021). Estas iniciativas procuram

aportar herramientas de información y valoración acerca de la diversidad americana, los distintos procesos históricos sucedidos, con sus consiguientes cambios socioculturales, transformaciones económicas, la realidad indígena actual, cultura material e inmaterial, su valoración, conservación y preservación, entre otros (Muttoni & De Almeida, 2021, p. 69).

Com a multiplicação de visitantes de faixas etárias mais jovens, o diretor do museu decidiu criar, em 2017 e mediante uma convocatória pública, um espaço que fugisse a uma leitura adultocêntrica do discurso museológico: o *Consejo de los Niños del MAPI* (De Almeida, 2021; Rojas Ruiz, 2019). Desde uma lógica participativa e de exercício da cidadania, este conselho, composto por 87 crianças, propõe projetos, assessora e discute temas com a direção do museu durante encontros mensais. A exposição “El álbum de los derechos”, referida anteriormente, partiu da iniciativa do conselho e foi um projeto totalmente concebido por ele.

Quando consultado pela primeira vez, o diretor do MAPI demonstrou muito interesse em participar da rede educativa e, muito particularmente, por duas razões. Em 2019, celebrava-se o Ano Internacional das Línguas Indígenas, pelo que o museu sentia necessidade de propor alguma iniciativa neste âmbito. Além disso, “a questão da parceria⁷¹ seria relevante, pois seria uma forma de o museu se abrir à comunidade, trabalhando com a escola e com a comunidade, questão ensejada há já algum tempo pela direção, pois apenas tinham sido implementadas atividades pontuais” (DI.08/03/2019). Uma das funcionárias da área educativa, C., e uma *tallerista*, I., acabaram por ser as interlocutoras durante as reuniões da rede, muitas delas decorridas no último andar do museu “com uma linda vista para o cerro de Montevideu” (DI.22/06/2019). Outros três *talleristas* do museu elaboraram o guião de uma visita interativa

⁷⁰ www.mapi.uy

⁷¹ Inicialmente, utilizei o termo *parceria* no DI e em conversas de supervisão. Contudo, não existe um vocábulo em espanhol que o traduza, pelo que, à medida que o projeto foi avançando, foi sendo substituído naturalmente pela palavra *red*, como discutirei no capítulo 4. Por forma a dar conta desta transição, a palavra não foi alterada no DI.

destinada a crianças e famílias do PP sobre algumas línguas indígenas da América do Sul e que será objeto de análise no capítulo 6.

3.4. Museo de las Migraciones

O MUMI é um museu pertencente à Intendência de Montevideo e que se localiza na zona oeste da *Ciudad Vieja*. Instalou-se em 2011 no *Complejo Cultural Muralla Abierta*, que deve o seu nome à descoberta, por meio de investigações e escavações arqueológicas ocorridas entre 2007 e 2008, de parte da fortificação colonial de Montevideo. Para além de um pátio exterior de consideráveis dimensões onde o visitante pode apreciar parte da muralha e onde se realizam diversas atividades culturais e algumas exposições, o museu compreende um conjunto de salas dedicadas à exposição permanente, a exposições temporárias e uma pequena sala didática, decorada com mesas com desenhos plurilingues, cadeiras com bandeiras de vários países pintadas, desenhos produzidos por crianças e cartazes de projetos educativos do museu, e na qual decorreram alguns encontros da rede.

O museu tem por missão “Ilustrar, explicar, difundir y divulgar el fenómeno migraciones, caracterizándose por establecer un modelo de museo dinámico e integral, en permanente sintonía con el visitante” (Museo de las Migraciones, s/d), com o objetivo de

Poner en valor el patrimonio cultural de las comunidades migrantes a partir de la generación de sinergias entre el museo, la ciudadanía, investigadores, artistas, promoviendo una representación patrimonial consensuada e inclusiva, que permita visualizar qué han supuesto las migraciones humanas para las sociedades; y que permitan reconocer que en la diversidad cultural, se sustenta el patrimonio común de la humanidad.

A proposta educativa do museu compreende vistas guiadas e diversos ateliers, realizados no próprio museu, mas também fora dele, relacionados com a temática migratória, destinados, sobretudo, ao público das escolas primárias e dos liceus.

Durante o ano de 2019, o MUMI encontrava-se fechado ao público por motivo de obras⁷² e com o cargo de diretor por preencher. Apesar destas limitações, a responsável pela área educativa, Lu., não quis deixar de participar na rede educativa:

A Lu. avançou desde logo que o projeto lhe interessava [...] A partir de maio, o MUMI vai estar encerrado para fazer uma obra de certa envergadura. No entanto, ela não via

⁷² As obras permitiram ampliar o museu, sobretudo, no que diz respeito às oficinas destinadas aos funcionários, bem como à instalação de diversos laboratórios de centros de investigação da *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República*, estreitando-se assim os laços entre o museu e o mundo académico.

inconveniente em que o MUMI fizesse parte da parceria: em vez de os alunos virem ao museu, o museu podia ir até aos alunos (DI.07.03.2019).

Tendo em conta estas circunstâncias e limitações, o MUMI decidiu propor um atelier *En los piecitos del Otro* cuja temática central é a infância migrante (cf. no capítulo 6).

3.5. Museo Histórico Cabildo

O Cabildo, dependente da Intendência de Montevideo, localiza-se na *Plaza de la Constitución*, mais conhecida como *Plaza Matriz*, praça central da *Ciudad Vieja*. O museu encontra-se em frente da catedral da cidade, ocupando um dos edifícios mais emblemáticos da construção colonial, tendo albergado, por exemplo, o Poder Legislativo até 1925 e foi onde se jurou a primeira Constituição da República, a 18 de julho de 1830. Funciona como museu desde 1958.

Como os museus anteriormente descritos, o Cabildo é composto por diversos espaços abertos ao público, dedicados à exposição permanente, às exposições temporárias, muitas delas conformadas por obras planas, têxteis e objetos do seu próprio acervo em diálogo com obras de artistas contemporâneos, e uma sala didática.

Para além da otimização do edifício como património da cidade e como centro cultural mediante a realização de diversas atividades (concertos musicais, recitais de poesia, concertos multimédia), o museu tem como missão principal, mediante propostas curatoriais inovadoras, recorrendo, por exemplo, ao uso das tecnologias, propor ao seu visitante uma reflexão em torno das narrativas históricas que conformam a identidade nacional. O objeto museológico não pretende ser apenas um objeto decorativo, mas proporcionar uma visibilização de diferentes aspetos da história nacional.

Outra das linhas de ação é o programa educativo, cujos pilares são “la generación y divulgación de conocimiento, la reflexión, la integración y la convivencia social” (Museo Histórico Cabildo, s/d), mediante a experimentação intelectual, lúdica e emotiva que fomente a curiosidade e a formulação de novos questionamentos. A narrativa educativa do museu fomenta as aprendizagens para todos e ao longo da vida, constituindo o espaço museológico um contexto integrador. Uma das motivações para o Cabildo conformar a rede educativa foi justamente poder inovar o programa educativo, procurando novos caminhos que fossem ao encontro dos interesses da sociedade contemporânea, procurando diminuir a brecha entre as expectativas dos visitantes e as propostas educativas.

Além disso, outro dos pilares da proposta educativa são as novas tecnologias. É evidente um esforço de incorporar as tecnologias nas diferentes atividades didáticas, mais adaptadas à cultura digital e a novas formas de aprender. Em diversas reuniões, a diretora, R., sempre foi reforçando a necessidade de se aproveitarem os recursos didáticos e tecnológicos

que se encontram disponíveis a qualquer criança da Educação Pública, nomeadamente, a incorporação do *Plan Ceibal* nos recursos didáticos do próprio museu, como a criação de jogos.

Neste sentido, quando se vai definindo a “missão” do Cabildo no PP, a construção de um dispositivo digital que contivesse um mapa sonoro e visual da *Ciudad Vieja*, com registos fotográficos e sonoros obtidos e criados pelas crianças e famílias da *Escuela dos Sueños*, o coordenador dos projetos multimédia, B., foi incorporado à rede⁷³ (cf. capítulo 5): “A R. acrescentou que era perfeitamente exequível montar essa exposição no Cabildo. Comentou que o B., artista audiovisual e funcionário do museu, podia colaborar com essa exposição” (DI.22.05.2019).

3.6. Centro de Fotografía de Montevideo

O CdF, criado em 2002, é uma unidade da Intendência de Montevideo. Desde 2015 que ocupa o histórico edifício *Bazar*, localizado na principal avenida da cidade, a *Avenida 18 de Julio*, onde funcionava o emblemático Bazar Mitre⁷⁴. Para além das quatro salas expositivas da sede, o CdF gere, ainda, as *fotogalerias a cielo abierto*, localizadas em diversos bairros da cidade de Montevideo (*Parque Rodó, Prado, Ciudad Vieja, Peñarol, Espacio de Arte Contemporáneo, Goes, Capurro, Unión, Santiago Vásquez*⁷⁵, *Parque Batlle, Plaza Cagancha*).

O sentido do CdF é o de incentivar a reflexão e o pensamento crítico sobre temas de interesse social, propiciando o debate em torno da identidade cidadã “a partir de la promoción de una iconósfera cercana” (Centro de Fotografía de Montevideo, s/d). Esta missão implica “poner en circulación imágenes vinculadas a la historia, el patrimonio y a la identidad de los uruguayos y latinoamericanos, que les sirvan para vincularse entre sí y que los interpelen como sujetos sociales” (Centro de Fotografía de Montevideo, s/d).

A área educativa do CdF empreende um conjunto de iniciativas que vão desde a formação (seminários, jornadas de reflexão, *charlas*) à implementação de atividades em contexto escolar, como a atividade *Fotoviaje*. Apesar de me ter reunido com o seu diretor no sentido de se pensar uma ação conjunta para o dispositivo multimédia que seria desenvolvido pelo Cabildo e que poderia ser viabilizado pelas duas instituições, foi a aproximação da secção educativa do CdF à direção da *Escuela de los Sueños*, ocorrida durante o mês de agosto de 2019, que acabou por desencadear a participação do museu na rede educativa:

⁷³ Nos outros três museus, os parceiros foram sempre funcionários das áreas educativas ou educadores de museus.

⁷⁴ Antes do CdF, o edifício Bazar albergou o MUMI durante alguns anos, antes de este transitar para o *Complejo Cultural Muralla Abierta*.

⁷⁵ A *fotogalería* de Santiago Vásquez encontra-se localizada dentro do espaço de recreação e encontro de um estabelecimento prisional. Este projeto resulta de uma colaboração entre a Intendência de Montevideo, incluindo o CdF, e o coletivo *Nada Crece a la Sombra*.

Neste mesmo dia, recebi um telefonema da responsável educativa do CdF. Como não pude atender, ela deixou uma mensagem, dizendo que tinha estado na escola com a N. e que interessava ao CdF colaborar com o projeto da rede e juntar esforços, pois havia atividades que eram muito comuns a atividades que o CdF já vem desenvolvendo há algum tempo no âmbito da plataforma *Barrios* (DI.16/08/2019).

Na primeira reunião com a instituição, estiveram presentes a responsável do setor educativo e dois ativadores da plataforma *Barrios*, M. e Ni. A plataforma é uma iniciativa que nasce com o MUFF, o Festival Internacional de Fotografia organizado pelo CdF em 2016. Em conjunto com Luis Camintzer, artista uruguaio e ideólogo do projeto, os dois *activadores* foram construindo um conjunto de exercícios que visam a exploração de distintos aspetos da relação que os habitantes estabelecem com o seu bairro (cf. Centro de Fotografía de Montevideo, 2018). O projeto iniciou-se em 2016 em cinco bairros de Montevideo junto de grupos com cerca de 20 residentes de todas as idades, incluindo jovens e crianças, e com uma duração de cinco meses.

Através da fotografia como ferramenta de exploração *barrial*, estes exercícios propõem um processo pedagógico investigativo aberto cujo objetivo é “acercar nuestra percepción visual y nuestra experiencia cotidiana a la relación que establecemos con nuestro entorno más cercano” (Centro de Fotografía de Montevideo, 2018, p. 3). Os exercícios estão organizados em torno de várias temáticas: trajetos, história e património, ações (para melhorar as condições do espaço que nos rodeia) e identidades. Depois desse primeiro projeto de cinco meses, “Descubrimos en este proyecto de trabajo grupal un potencial creativo, afectivo, ciudadano, cuyo éxito motivó el deseo de acercarle estas ‘vivencias fotográficas’ a todo el público mediante la creación de este cuaderno de ejercicios” (Centro de Fotografía de Montevideo, 2018, p. 4).

Retomando a narrativa dos nossos encontros, nos quais também participou A., ficou definido que a plataforma *Barrios* dinamizaria algumas sessões do *workshop* implementado na escola e destinado a um grupo de crianças de todos os níveis de escolaridade. Acabámos por partir de um dos exercícios propostos no eixo trajetos, intitulado *Mi calle favorita*, acabando por incorporar, de forma flexível, propostas de outros exercícios, como *Rescatar un edificio o espacio*, do eixo património, *El edificio que faltaba*, do eixo ações, e *Los héroes del barrio*, do eixo identidades (cf. capítulo 5 para uma descrição pormenorizada de cada uma das sessões do *workshop*), pois, como M. referiu num dos encontros “há várias atividades do caderno do MUFF que podem ser relevantes para as saídas [referindo-se a mapas sonoros e passeio fotográfico]” (DI.23.08.2019).

Síntese

Este capítulo foi dedicado à descrição dos espaços protagonistas do projeto de investigação-intervenção. A *Ciudad Vieja* vai-se construindo como espaço e como figura aglutinadora do PP e das dinâmicas e movimentações da rede educativa. A *Escuela de los*

Sueños, como *la escuela del barrio*, constitui o espaço âncora do PP, na medida em que é a partir da escola e em permanente diálogo com ela e com os seus atores que se vão desenhando os diferentes cenários pedagógicos do PP. A escola é também o espaço de encontro com os diferentes atores da investigação, é o ponto de partida e de chegada de múltiplas atividades do PP, mesmo quando elas implicam a (re)visitação de outros espaços da *Ciudad Vieja*:

Chegou finalmente o dia dos passeios em família. Cheguei à escola às 10:25. Já estavam o *Federico e os pais. Depois foram chegando o *Luciano, a *Alfonsina e a mãe, os gémeos com os pais, o *Óscar com a mãe. Comecei por lhes explicar a logística da atividade. A N. ofereceu garrafas com água – estava um calor impressionante para esta época do ano – e eu distribuí o folheto com o percurso que tinha preparado. [...] De regresso à escola, a N. aguardava-nos com um banquete de fruta, com umas *frutillas* super deliciosas, bananas, maçãs e laranjas, e obviamente muita água. Estávamos todos um pouco escaldados por causa do sol. Tinham sido três horas de passeio, mas todos resistiram até ao final... ou quase (DI.26/10/2019).

A partir da escola, se constroem diálogos e pontes com os museus e com as famílias. A descrição possibilita um olhar mais próximo sobre as diferentes missões, propostas e abordagens à educação em museus das diferentes instituições museológicas, bem como conhecer as suas motivações que as conduziram a formar parte da rede. As suas idiossincrasias e o seus atores acabam por contribuir para um conjunto diversificado de cenários pedagógicos que, à medida que se vão implementando e muito embora pensados por cabeças diferentes, vão-se conectando naturalmente entre si, num processo didático pautado por uma lógica muito dinâmica, naturalmente flexível, imprevisível e caótica, mas sobre a qual vamos encontrando sentido: “Es que el tema es muy amplio y yo creo que las actividades iban calzando como que justito a la temática. Esta actividad es perfecta y se engancha, una dialogaba con la otra y terminaba en otra” (A.RR.17/12/2019).

Capítulo 4 – Narrativas de uma rede educativa

Lu. - Perdón, estaba pensando la cantidad de gente que se unió en este proyecto. Las instituciones, entre instituciones, con familias, los niños con diferentes edades. Esto que vos decías del CdF, del MUMI, del MAPI, o sea, no se da mucho trabajar en conjunto, por lo menos intermuseos...
C – Intermuseos, interfamilias...
Lu. – E interinstitucionales mucho menos.
A. – Está buenísimo.
(RR.17.12.2019)

Introdução

Atualmente, existem numerosos estudos teóricos e empíricos sobre os benefícios educativos de práticas colaborativas, sobretudo, no que diz respeito às aprendizagens dos alunos e ao êxito escolar, derivado das preocupações em torno da participação das famílias na vida escolar dos seus educandos (Davies, 1991; Deslandes & Royer, 1994; Epstein, 2002).

Sob influência de diversas perspectivas teóricas como a teoria ecossistêmica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979), a teoria das esferas de influência de Epstein (Epstein, 1992; Epstein et al., 2002), a teoria do capital social de Coleman (1988), a teoria do capital cultural de Bourdieu (2001), o discurso do envolvimento parental abriu espaço para um discurso mais amplo alicerçado na tríade escola, família e comunidade e nas práticas mais ou menos colaborativas que se estabelecem neste eixo (Deslandes & Royer, 1994) com o objetivo de se criarem oportunidades de aprendizagem na continuidade dos múltiplos espaços da comunidade, incluindo a escola e a casa (Depetris & Eames, 2017), comportando uma visão da educação mais sistêmica e comunitária (Longás et al., 2008). Contudo, este contexto relacional escola-família-comunidade é muito mais difuso e complexo e, nem sempre, aquilo que é promovido discursivamente sobre este tipo de interação e diálogo pode ser transposto sem uma análise crítica de cada um dos contextos (Boulanger et al., 2011). Estes hiatos situam-se mormente na interpretação e reconhecimento dos papéis sociais de cada um dos atores envolvidos, bem como na falta de coincidência entre as perspectivas que cada um transporta para esse espaço (Larivée, 2011).

Conceitos como *rede* (Doménech, 2005; Gomez, 2004; Hernández de la Torre & Navarro Montaña, 2018; Lima, 2007; Navarro Montaña & Hernández de la Torre, 2017; Rué et al., 2005; Vilar, 2008), *parceria* (Epstein, 2001, 2002; Epstein et al., 2002; Epstein & Salinas, 2004; Hands, 2005; Hartley & Huddleston, 2010; Rodrigues & Stoer, 2001; Uzzell, 1999) e ainda *comunidade de prática* (Lave & Wenger, 1991; Wenger-Trayner et al., 2015; Wenger, 1998, 2010; Wenger et al., 2002) compreendem uma constelação de práticas colaborativas — e, portanto, qualquer que seja a ancoragem conceptual, apontam sempre para uma ação coletiva (Rodrigues & Stoer, 2001) —, pautadas por dinâmicas interrelacionais, socioculturais e interculturais de mobilização, envolvimento e/ou engajamento de diferentes atores sociais em torno de um propósito comum (Boulanger et al., 2011; Canha & Alarcão, 2007; Li et al., 2009). Dentro de uma lógica ecossistêmica, esta *démarche commune* (Boulanger et al., 2011) deve

procurar desenvolver-se num contexto relacional igualitário e horizontal que se traduz num diálogo aberto e emergente entre todos os atores sociais envolvidos (Boulanger et al., 2011; Doménech, 2005; Navarro Montaña & Hernández de la Torre, 2017). Nesta tese, optou-se pela utilização o termo *rede* (*red* no espanhol) por ser aquele que é reconhecido pelos atores da investigação, sendo incorporadas, contudo, perspetivas de autores mais vinculados a outros conceitos.

No âmbito da DLP, esta emergência de se criarem oportunidades na continuidade de diferentes contextos tem sido apontada como uma necessidade de uma didática preocupada com a equidade e a justiça sociais, atenta à “complex sociolinguistic fabric” (Moore, 2021, p. 187) dos espaços sociais. Como tal, “Plurilingual pedagogies offer an *asset-oriented perspective* in terms of the plurality of the experiences, skills, and competencies that learners possess, in and around classrooms” (Moore, 2021, p. 188). Neste sentido, destacam-se os estudos respeitantes à necessidade de se criarem oportunidades para a participação de famílias imigrantes ou com diferentes *backgrounds* culturais e linguísticos no percurso escolar dos seus filhos, nomeadamente, mediante a valorização das línguas de casa e o reconhecimento de outras cosmovisões e práticas culturais dentro do espaço escolar com benefícios cognitivos, afetivos e sociais para alunos imigrantes (Clerc, 2015; Conteh, 2012; Conteh & Kawashima, 2008; Cummins & Davison, 2007b; May & Young, 2017), bem como outro tipo de projetos, centrados na construção de programas e de cenários pedagógicos englobando uma grande diversidade de atores sociais dos seus conhecimentos e recursos (*funds of knowledge*) (González et al., 2005), propiciando experiências de aprendizagem para o desenvolvimento de um conjunto de competências plurilingues, interculturais, pluriliterácicas, intercompreensivas e de mediação (Auger et al., 2018; Bottoms et al., 2017; Harji et al., 2017; Louie & Davis-Welton, 2016; Santos, 2015; Serusclat-Natale & Marzin, 2020; Service National de la Jeunesse, 2021; Taylor et al., 2008).

No entanto, a grande maioria destes estudos pouco se tem centrado no modo como esses espaços de interação colaborativa se vão construindo e funcionando, e como é que esses *funds of knowledge* (González et al., 2005) contribuem para a investigação e a intervenção em DLP (cf., contudo, Canha, 2013; Li & Moore, 2020; Santos, 2015; Serusclat-Natale & Marzin, 2020). Parto do princípio de que *redes*, *parcerias* ou *comunidades de prática* vão mais além de serem entendidos como espaços ou organismos baseados na solução de problemas, na melhoria das práticas profissionais e de formação, no êxito escolar dos alunos, no desenvolvimento de competências ou no funcionamento interno de cada uma das organizações, apenas para citar algumas das problemáticas mais mencionadas na literatura da especialidade.

Trabalhar em rede incorpora também pensar e refletir sobre a práxis didática de uma forma mais ampla e transversal, em que cada estudo seja considerado um ato criativo e que cada um dos parceiros seja um sujeito criador de conhecimento, reconhecendo e valorizando conhecimentos, experiências e particularidades de cada um deles no seio da interação

colaborativa (Sant'Ana & Suanno, 2017; Vilar, 2008), apreendendo do que dessa interação na e pela alteridade incide em novas perspectivas sobre o plurilinguismo⁷⁶.

Além disso, independentemente do seu grau de formalidade ou de informalidade, uma rede é sempre única e singular, com características que resultam da interação de um conjunto de particularidades, focalizando-se na ação comunitária e, como tal, não se pode construir à margem dos distintos atores sociais de uma comunidade (Vilar, 2008).

Durante a experiência de investigação, fui-me apercebendo e compreendendo que a rede é um ecossistema de construção conjunta que vai mais além do somatório das multi e interprofissionalidades (Longás et al., 2008; Vilar, 2008), na medida em que os diferentes atores percebem que “ya no se trata de aportar saberes al conjunto sino de construir conocimiento entre ellos. Ya no son la suma de las partes que la constituyen sino que la interacción de los diferentes elementos ha generado un nuevo agente único, la red, que es la que analiza la realidad y construye propuestas” (Vilar, 2008, p. 273) plurissituadas e desde a plurissituacionalidade, na conexão das (inter)subjetividades de cada um dos atores sociais (Sant'Ana & Suanno, 2017).

Decorre desta postura, fortemente influenciada pelo interacionismo simbólico de Blumer e Goffman, a necessidade de enveredar por uma leitura reflexiva das narrativas plurais da rede que expressam uma experimentação performática salientando o caráter dinâmico, vivo, flutuante, movediço, incerto e caótico fruto de um entramado de (inter)relações (Hernández de la Torre & Navarro Montaña, 2018; Navarro Montaña & Hernández de la Torre, 2017), bem como processos de interculturalidade (Boulanger et al., 2011), *intermuseos*, *interfamilias*, *interinstitucionales*. Refletirei, muito particularmente, no modo como esta experiência em rede contribui para indagar procedimentos investigativos alternativos legitimando processos participativos periféricos (Lave & Wenger, 1991) na coconstrução de conhecimento didático pelo reconhecimento de uma paisagem ampla de experiências, práticas, saberes, posicionamentos e cosmovisões.

Assume-se que a eficácia (do trabalho) em rede transita de um paradigma de *resolução de problemas* para um paradigma axiológico e ético (Vilar, 2008), que dialoga com questões ontológicas, epistemológicas e metodológicas da investigação. Uma rede será considerada eficaz na medida em que “posibilite realmente el encuentro entre personas y se convierta en el punto de confluencia de los afectos y los vínculos desde los que construye el tejido social. Estar incorporado socialmente es *ser para los demás*” (Vilar, 2008, p. 275, itálicos do autor).

⁷⁶ Neste *déplacement* dos olhares sobre a rede educativa, terá contribuído também um comentário de um dos revisores ao primeiro esboço do primeiro artigo publicado (Carinhas et al., 2020), quando refere que, malgrado a importância de uma sistematicidade descritiva de diversas componentes da rede (papeis dos parceiros, vantagens e desvantagens, temporalidades), essa primeira análise apresentada não conferia novos olhares sobre este tipo de colaborações, reforçando (apenas) o que a literatura já há várias décadas vinha discutindo: “Il serait cependant nécessaire de mieux argumenter ce qui est apporté spécifiquement par ce travail, au-delà de généralités qu'on peut retrouver dans la plupart des recherches collaboratives”.

Neste sentido, considero relevante incorporar a esta narrativa plural os conceitos de *relationality* e de *relational accountability* (Wilson, 2008) trazidos das metodologias de investigação indígenas. Para o autor, estes conceitos remetem para uma rede de interconexões, cuja *relacionalidade* é a base desse 'corpo':

It's collective, it's a group, it's a community. And I think that's the basis of relationality. That is, it's built upon the interconnections, the interrelationships, and that binds the group...but it's more than human relationships. And maybe the basis of that relationship among Indigenous people is the land. It's our relationship to the land. There's a spiritual connection to the land. So it's all of those things. (Wilson, 2008, p. 80)

Cruzando o estudo de Wilson (2008) com o modelo "The Four R's" – respeito, reciprocidade, relevância e responsabilidade – proposto por Kirkness e Barnhardt (2001), Henry e Tait (2017) desenvolveram um modelo de *relationality accountability*, modelo que se baseia no construto de "ethical (safe) space" (Henry & Tait, 2017; cf. Bergold & Thomas, 2012 pela utilização do termo "safe space") no processo de investigação (figura 6).

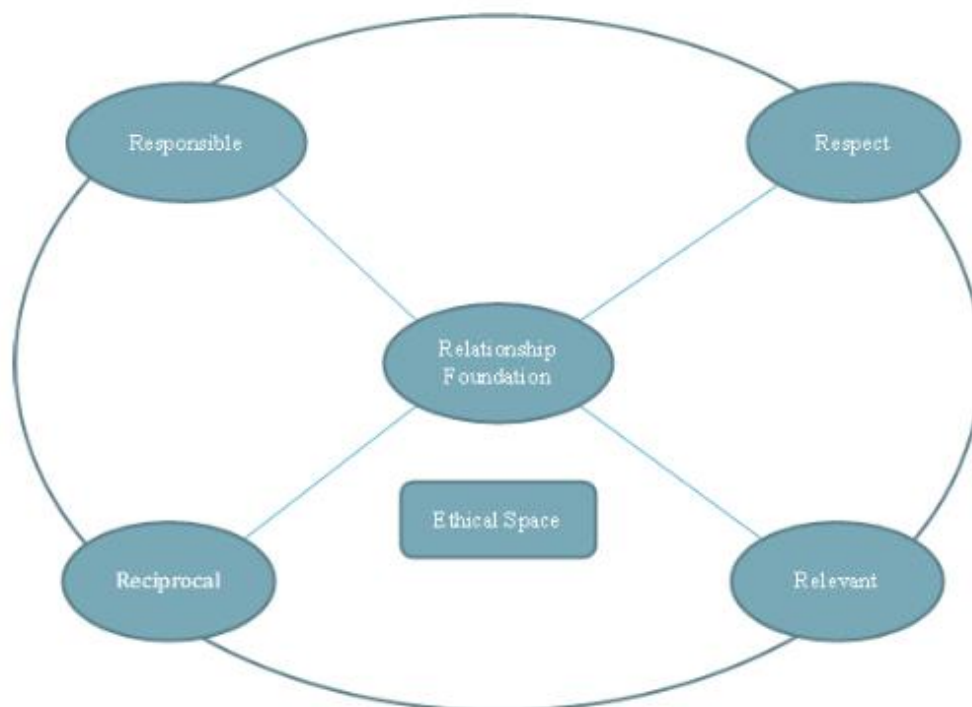


Figura 6 – Modelo *relational accountability* de Henry e Tait (2017, p. 191).

Para Henry e Tait (2017, p. 190), este modelo implica o engajamento do investigador num processo de "critical reflexive consciousness" que, ao reconhecer as incidências das suas atitudes, posturas, identidades e bagagem cultural no processo de investigação, tenha como pilar as múltiplas relações que são tecidas ao longo desse mesmo processo.

Ainda que inserido nas metodologias indígenas de investigação, este modelo revela-se particularmente relevante na reflexão que será desenvolvida sobre a rede educativa enquanto agente criador de um PP pelo reconhecimento e valorização de experiências e conhecimentos de diversa ordem, bem como a capacidade de criação coletiva plurissituada pela via do empoderamento e emancipação dos atores sociais (Bergold & Thomas, 2012; Henry & Tait, 2017; Kirkness & Barnhardt, 2001; Wilson, 2008) e no que isso exige de des-centramento por parte do investigador, sujeito embarcado (Sérusclat-Natale & Marzin, 2020) no processo de investigação-intervenção.

Este capítulo organiza-se em torno de dois eixos narrativos: (1) uma (inevitável) narrativa da conceção da rede educativa; e (2) a interação colaborativa na criação e reprodução de conhecimento em DLP. A componente narrativa decorre de pensamento reflexivo centrado em modelos de relacionalidade e de *relational accountability* (Henry & Tait, 2017; Wilson, 2008), implicando um processo da distribuição de vozes que vão narrando intersubjetivamente um percurso de investigação participativa.

4.1. Mas isso não é uma parceria...percursos na conformação de uma rede entre escola, museus, famílias e investigadores

O processo de desenvolvimento de redes e parcerias envolve três etapas: a preparação, a implementação e a manutenção/sustentabilidade (Depetris & Eames, 2017). Apoiando-me em literatura sobre a construção de redes e de parcerias (Depetris & Eames, 2017; Hands, 2005; Monroe et al., 2016), os meses prévios à entrada no terreno foram dedicados à sua preparação. À semelhança de alguns estudos conduzidos em DLP mediante o estabelecimento de redes e parcerias (Moore et al., 2018; Santos, 2015), foi desenhado e validado um panfleto de motivação de eventuais parceiros (apêndice 1), tal como referido na Introdução, e elaborei um mapeamento dos museus com setores educativos ativos em Montevideo, com especial incidência dos museus dos bairros mais centrais da cidade, dada a predisposição da *Escuela de los Sueños* para o acolhimento da investigação por ocasião de um outro projeto da escola no qual participei em 2017.

A proximidade entre as diversas instituições parceiras é outra das questões essenciais para a sustentabilidade deste tipo de colaboração (Monroe et al., 2016), tanto por questões de tempo como económicas, pelo que a distância entre elas deveria permitir o deslocamento a pé e evitar a utilização de transportes. Tal como descrito no capítulo anterior, após a confirmação da *Escuela de los Sueños* e o projeto que a sua diretora pensava implementar em 2019, o dos jogos universais, privilegiámos o contacto com museus com uma abordagem mais etnográfica e histórica: o Cabildo, o MAPI e o MUMI.

Estes primeiros contactos, que decorreram entre o final de fevereiro e março desse ano, foram bilaterais, entre a investigadora e cada um dos representantes das instituições. São estes representantes, na sua maioria os diretores, que assumem o papel de *gatekeeper* em relação à mobilização de pessoas internas à instituição para assumirem o papel de

interlocutores da rede, e, nalguns casos, foram os próprios diretores a assumir esse papel (cf. Introdução). O *gatekeeper* (Monroe et al., 2016) ou *boundary-broker* (Wenger, 1998) é a pessoa que, conhecedora da cultura organizacional da instituição, se revela mais apropriada para a transmissão de ideias e que foi sendo assumido por diferentes parceiros e em diferentes momentos em função das necessidades:

A diretora [...] amanhã falará com as *maestras*. Estava a pensar em três ou quatro professoras de distintos níveis. *Vos habló con los museos y dejé las maestras para mí* (DI.27/02/2019).

A M. disse que havia uma pessoa da equipa que tinha investigado algo sobre jogos e que ela talvez fosse a pessoa adequada para representar o MAPI na parceria (DI.08/03/2019).

Inicialmente, o PP era para ser construído em sintonia com as atividades que fossem implementadas pelos professores com o projeto dos jogos universais, constituindo essa uma das principais motivações da diretora da escola para esta acolher a investigação, assumindo-se como centro catalisador do projeto. Esta ideia de o PP vir a ser incorporado ao projeto escolar anual vislumbrou-se inicialmente por todos os interlocutores uma boa opção e, inclusive, mobilizadora de algumas ideias em torno da educação plurilingue e intercultural:

O projeto do MUMI intitula-se “En los piecitos del otro” e foca-se nas infâncias migrantes. Lu. acrescentou que, sendo a temática do projeto da escola a questão dos jogos universais, talvez se pudesse adaptar esse *taller* à temática do jogo (DI.07/03/2019).

Ambos os interlocutores mencionaram que já tinham pensado algo para uma sala que tinham, algo com jogos e que talvez fosse interessante fazer uma jornada no museu [MAPI] em que os jogos construídos pelos estudantes fossem mostrados no museu a outras crianças, e as crianças da escola jogassem com crianças de outras escolas (DI.08/03/2019).

Contudo, começaram a surgir algumas contingências e tensões que acabaram por requerer que o futuro PP se emancipasse do projeto escolar dos jogos universais. Uma dessas primeiras contingências teve a ver com a própria conformação da rede. Como a diretora da escola gostaria que todos os professores participassem no PP propôs que, uma vez por mês, uma das *salas docente* – reunião com todos os professores da escola que decorria todas as quintas-feiras após o horário escolar – fosse destinada à reunião da rede.

A primeira reunião geral decorreu a 23 de março de 2019. Nesse encontro, no qual participaram C., do MAPI, e A., a parceira fotógrafa independente, apresentei a ideia da

investigação-intervenção, bem como os pressupostos orientadores da educação plurilingue e intercultural. Entre essa reunião e a seguinte, começaram a surgir alguns constrangimentos referentes às possibilidades criativas do desenho de um PP que dependia de um projeto já pensado pela escola, bem como aos papéis auto e heterorrepresentados dos parceiros da rede em relação à coordenação da mesma que, até então, flutuava entre a diretora da escola e eu.

Na reunião seguinte, ainda no contexto de sala docente, estes constrangimentos intensificam-se, sobretudo, por duas razões fundamentais: as salas docentes eram frequentadas por cerca de 20 pessoas e não havia grande equilíbrio entre as diferentes entidades dispostas a desenhar o PP, conforme referido no DI:

Aproveitei para contabilizar quantos parceiros tínhamos até ao momento: 14 professores, 2 MUMI, 1 MAPI, 1 Cabildo [...] a A, e eu. 20 PESSOAS! Somos imensos e os professores estão em franca maioria, o que pode ser um constrangimento à participação dos que são de fora da escola (DI.25/04/2019).

Como era expectável, a sala docente era dirigida pela N., como diretora da escola, pelo que havia algum desconforto da minha parte e de outros parceiros em tomar a palavra nesse espaço, o que não iria permitir um diálogo aberto e fluído entre todos os participantes, algo que é central nestes espaços de interação colaborativa (Depetris & Eames, 2017). Para além disso, nestas reuniões de professores existem muitos temas, por vezes problemáticos, aos quais há uma necessidade urgente em atender, pelo que sentimos essa necessidade de criar um espaço que não coincidissem com a sala docente: “Entrámos na sala e estavam todos calados. Muito sérios. [...] A N. explicou o porquê da demora em começar. Referiu os tais casos difíceis e que isso iria levar muitas horas de sala docente, mas que iriam entrar neste projeto dos jogos universais e tentar fazer o possível” (DI.25/04/2019). Por último, e tal como corroborado com o trabalho desenvolvido posteriormente pela rede, a ideia do jogo poderia ser um pouco limitadora do tipo de cenários pedagógicos que poderiam ser criados.

Em reflexão interna com as supervisoras, decidimos que haveria de reverter certas decisões, tal como mencionado pela H. numa troca de emails: “acho que tomámos algumas más decisões e agora temos de as reverter” (CA.07/05/2019). Chegámos à conclusão de que “A sala docente não é o espaço para uma parceria” (DI.08/05/2019), pelo que, na reunião geral seguinte, ocorrida a 9 de maio, propusemos a criação da rede, com menos pessoas, responsável pela criação e implementação do PP, projeto paralelo ao dos jogos universais e ao de outros projetos que decorreram na escola nesse ano, tal como corrobora a fotografia 9, retirada, a 8 de julho de 2019, a um cartaz em exposição no hall de entrada da escola.



Fotografía 9 – Projetos da escola durante o ano letivo de 2019. Fonte: autora da tese

A 22 de maio de 2019, decorreu no Cabildo a primeira reunião da rede com uma nova reconfiguração, tendo contado com a participação dos três museus, a D., *maestra* de 4.º ano, e a A. Nesse encontro, para além de terem surgido já algumas das atividades que iriam ser incluídas no PP, como a dos *Mapas Sonoros* sugerida pela diretora do Cabildo, aproveitámos para discutir formas de captar algumas famílias. Para a D. havia uma questão essencial: saber transmitir o papel que as famílias iriam ter na rede. “Perguntei-lhe se ela via exequível que alguns familiares participassem da rede. Ela disse que sim, mas que eu deveria ter claro a resposta à pergunta que vai surgir ‘¿Qué voy yo hacer?’” (DI.22/05/2019). Esta ressalva da D. acabava por corroborar o que a N., diretora da escola, tinha referido meses antes em relação à *Comisión de Fomento*.

A diretora da escola encarregou-se de convocar as famílias pelos canais habituais (cartaz na porta da escola e mensagem por grupo de Whatsapp) para uma reunião no dia 31 de maio de 2019, às 8:30 no hall da instituição, com o objetivo de apresentar o projeto educativo da rede. Neste encontro, acompanharam-me a secretária da escola, que me apresentou à assistência (cerca de 50 pessoas) e que contextualizou o PP no âmbito do currículo da escola para esse ano letivo, e o professor de inglês, que me ajudou a distribuir o primeiro folheto de motivação de eventuais parceiros (apêndice 1) e que ia fazendo a tradução para inglês para um pai que não falava espanhol. Seguindo as sugestões da D. e da N., tentei ser o mais pragmática possível, sobretudo no que diz respeito ao próprio discurso e aos termos

a utilizar nesse diálogo com as famílias, tal como sugere o seguinte fragmento do DI anotado nos dias prévios ao encontro:

Agora preciso de pensar bem na conversa a ter com os pais, que já está mais simplificada se aproveitar o texto/discurso que fiz para o Ciência pró bar. Acho que o melhor é centrar a questão na sensibilização para a diversidade linguística e cultural, algo que é mais perceptível para um outsider (DI.22/04/2019).

O facto de concomitantemente ter pensado num texto para apresentação do projeto de doutoramento em vídeo à sociedade civil no âmbito de uma unidade curricular do PDE (o Ciência pró bar, ver acima) ajudou-me a descentrar o discurso de conceitos, como o de plurilinguismo, que, como será discutido ainda neste capítulo, poderão ser opacos ou pouco unívocos numa primeira abordagem. Durante esse encontro, foi perceptível que a temática da diversidade linguística e cultural era considerada relevante pelos meus interlocutores:

Os pais acenavam com a cabeça concordando com a necessidade deste tipo de projeto [...] A L., a tal mãe que interveio na reunião, disse que considerava estas atividades muito importantes e mencionou o quão rica tinha sido a escola aberta do ano passado em que mães imigrantes tinham elaborado pratos típicos do seu país. Acrescentou que a sua filha até os dias de hoje se lembra do que provou nesse dia pela primeira vez (DI.31/05/2019).

Alguns familiares foram colocando questões especialmente relacionadas para aspetos mais práticos de algumas das atividades já avançadas pela rede, como a dos *Mapas Sonoros*: “Considerarei relevante apresentar-lhes já uma das atividades que tinha saído da primeira reunião: a exposição dos mapas sonoros. Uma encarregada de educação perguntou, então, qual seria a planificação dessa atividade, como iria ser implementada” (DI.31/05/2019).

No final desse encontro, seis familiares (cinco mães e um pai) vieram ter comigo manifestando o seu interesse em integrar a rede e participar na reunião agendada para alguns dias depois. Contudo, com a inclusão dos familiares sobreveio outra dificuldade: a conciliação das temporalidades das famílias e da D., docente da *Escuela de los Sueños*:

Após a inclusão dos familiares, [...] que se mostravam entusiasmados com a sua participação neste projeto, combinámos uma hora que fosse viável para a reunião da rede. A grande maioria dos familiares apenas podia da parte da manhã, o que tornaria difícil a participação dos professores. Após a reunião de amanhã, teremos de pensar em conjunto numa maneira de a D. estar nas reuniões (DI.06/06/2019).

Também lhes [aos parceiros] comentei que teríamos de estudar uma forma para que famílias e professores estivessem na rede, dado que a disponibilidade de uns impede a participação de outros (DI.07/06/2019).

Esta conciliação das temporalidades foi possível devido à combinação de diversos meios de comunicação interna. Se bem que as reuniões foram fundamentais para o aprofundamento do desenho e implementação do PP, muitas delas tiveram de ser implementadas bilateralmente, sobretudo com os museus, no sentido de serem avançadas questões de operacionalização das atividades. Além disso, as discussões e reflexões assíncronas, através do grupo de WhatsApp e dos emails, bem como espaços mais informais de diálogo - uma ida ao café do museu, uma cerveja no café da praça e ainda um passeio de bicicleta pela rambla – constituíram espaços que foram cobrando relevância no desenvolvimento do projeto e das próprias relações que se foram tecendo e solidificando ao longo do trabalho.

Neste sentido, foi necessário assumir uma figuração da rede como algo flexível e que não é monolítico, obrigando não apenas a um desdobrando enquanto coordenadora da rede na criação de múltiplos encontros, mas implicando um descentramento não apenas da minha parte mas também das supervisoras em relação ao trabalho colaborativo: “a H. diz que precisaríamos de mais docentes. É difícil conseguir um equilíbrio entre o número de participantes de cada um dos contextos. Sendo uma participação livre, considero que é algo que tem de ser assumido.” (DI.06/06/2019).

As participações dos parceiros foram tomando diversos matizes durante o projeto e, portanto, a rede não implica um trabalho simétrico entre todos os membros que a compõem (Vilar, 2008). Mesmo aqueles cuja participação foi mais notória na logística das atividades, na reflexão em torno da captação do interesse de crianças e de outras famílias da escola, e não tanto na implementação propriamente dita de atividades, embora nelas se tenham envolvido, como o caso das parceiras vinculadas à escola (D.) e às famílias (Ca), isso não significou um menor grau de sentimento de pertença à rede, tal como referido pelas próprias em diferentes ocasiões: “el desafío del trabajo en red / a mí me gusta mucho” (D.RR.06/09/2019); “siempre me sentí comprometida” (Ca.RR.17/12/2019). Além disso, alguns familiares que num determinado momento tiveram de abandonar a rede acabaram por participar posteriormente nalgumas das sessões do workshop na escola, como M., uma mãe cubana que participou nas reuniões iniciais da rede, mas que, por motivos de trabalho, não conseguiu acompanhar as seguintes, e ainda a mãe do Gustavo que participou em diversas atividades do PP⁷⁷. O proceso de conformação da nossa rede acaba, assim, por ser metaforizado pela imagem do *embudo* (“filtro” em português): “Son cosas que son arduas y a veces empezás con unas ideas impresionantes y mucha gente y después comienza como el embudo / como a decantar/ pero que es normal, en el trabajo en red pasa eso” (D.RR.06/09/2019).

⁷⁷ Os motivos profissionais foram as razões que os familiares apontaram para não poderem dar seguimento à sua participação na rede.

Esta narrativa produz inevitavelmente o questionamento referente aos modos como os investigadores apreendem este tipo de colaboração, a partir de que ancoragens teóricas e metodológicas e em que medida essa colaboração é propulsora de descentramentos e de questionamentos em relação ao conhecimento de si enquanto investigador em DLP (Borges et al., 2011). De facto, a ausência de equilíbrio entre parceiros da escola (2), dos museus (5) e das famílias (1) conduziu-nos a uma reflexão em torno do próprio conceito de *parceria*, até então utilizado entre mim e as orientadoras, por nós associado, por um lado, a um tipo de colaboração quantitativamente equilibrada em função da representatividade dos contextos de proveniência dos parceiros e, por outro, às expectativas de que todos os parceiros contribuíssem no desenvolvimento dos projetos, desde a conceção à implementação. Contudo, fui-me apercebendo que a representação que nós investigadoras possuíamos daquilo que constituía uma parceria não se coadunava com as outras representações (também plurais) dos nossos parceiros. Se a dimensão dialógica se encontra subjacente a este tipo de colaborações (Borges et al., 2011), então, a interação colaborativa (Alarcão, 2014a) deve abrir espaço a que cada um dos seus atores transporte para a rede as suas ideias, crenças e conhecimentos sobre formas de colaboração entre agentes educativos (Borges et al., 2011), tanto mais que a não existência do termo *parceria* no espanhol induziu à utilização do termo *red*, que pela sua origem no mundo da tecnologia e informática, apela a significados mais sistémicos, entrelaçados, fluídos, e rizomáticos (Gomez, 2004) nem sempre coincidentes (“parece-me que existem visões distintas do que é uma rede” – DI.16/08/2019), podendo ser metaforizada na imagem do arbusto e, quando circular, da teia (Gomez, 2004).

Partindo, então, da ideia de diálogo como encontro e naquilo que uma rede comporta de cognitivo, mas sobretudo, de ético (Borges et al., 2011), tentarei em seguida apreender as dimensões subjacentes a um espaço marcado pela relacionalidade entre os parceiros da rede.

4.2 Pero yo creo que el logro final de todo esto es esa interconexión que existe entre todos: a rede como um espaço experiencial de relacionalidade

As expectativas inicialmente criadas em relação ao trabalho em rede foram em grande parte influenciadas pela teoria das esferas de influência de Epstein, teoria essa assente numa visão mais faseada e mecânica da construção de parcerias (Boulanger et al., 2011) e que inclusivamente direcionou o tipo de análise conduzido na elaboração do primeiro artigo sobre esta experiência de investigação (cf. Carinhas et al., 2020). Porém, o aprofundamento das reflexões coletivas em torno das dinâmicas de redes educativas para/pelo plurilinguismo conduziu-nos a enveredar por uma análise e discussão assente numa perspetiva mais relacional (Wilson, 2008) deste tipo de colaborações, incidindo mais nas relações humanas que se foram tecendo ao longo da experiência de investigação e que no final “hacer algo que nos haga crecer a todos finalmente” (Ca.RR.06/09/2019), nos múltiplos descentramentos e nas

incidências da rede na exploração criativa e criadora da DLP na medida em que “ideas are developed through the formation of relationships” (Wilson, 2004, p. 5). Como é que a rede é pensada desde dentro? Como é que essa experiência coletiva nos provoca múltiplos descentramentos enquanto investigadores? Como é que esses descentramentos (re)configuram os nossos questionamentos em torno do desenvolvimento de projetos de investigação-intervenção desta índole em DLP? Como é que se vai desenhando, pela interação, o PP e, desde um ponto de vista alargado, as possibilidades de uma educação plurilingue e intercultural que engaje diversos atores sociais?

Construir um PP através de uma rede implica que os atores que a compõem atribuam relevância a este tipo de colaboração. Já desde os primeiros contactos iniciais, diversos parceiros referiram a importância da existência de projetos pedagógicos criados em rede. Muito embora esta rede seja composta em parte por instituições que na maioria dos casos estão em contacto, nem que seja porque são agentes de um mesmo bairro, os parceiros reconhecem a ausência de interação entre si (fragmento 1) e um trabalho que se desenvolve dentro da *chacra* (“quinta” em português) de cada um desses espaços educativos:

(1) con lugares como la escuela y museos estás en permanente contacto / y a veces no te conocés porque obvio no hay este trabajo de acercamiento [...] Quizás no por desinterés pero porque no se forma la red / no sé qué...No hay cultura de trabajo así / tenemos la chacrita de cada uno / trabajo en la escuela / trabajo en un museo...(D.RR.06/09/2019).

Trabalhar em rede requer primeiramente uma predisposição de “acercamiento” que obriga a “romper con las paredes de las instituciones” (I.RR.06/09/2019) e a “salir y mezclarse” (D.RR.06/09/2019). A utilização semântica dos verbos *salir* e *mezclarse* sugerem uma predisposição *embodied* desse “acercamiento” na medida em que é física (encontrar-se com os parceiros da rede, transitar por diferentes espaços do bairro e da comunidade), mas também cognitiva naquilo que requer de contaminação (Salazar et al., 2017) de mundos profissionais e pessoais, de experiências, trajetórias, ideologias na criação plurissituada de um projeto educativo. Essa predisposição, por sua vez, depende da relevância que cada um dos indivíduos vai atribuir a esta modalidade de trabalho, tal com expressam os fragmentos (2) e (3):

(2) A mí el trabajo en red me aporta (D.RR.06/09/2019).

(3) C. — Yo que creo que nutre un montón trabajar en red, ¿no?
Ca. — Claro / claro.

C. — Abre como como conocerse también / conocer otros puntos de vista diferentes actores // y conocés un poco así / ¿no? / como cuando trabajás en una red zona es mucho más rendidor el trabajo, me parece. (RR.06/09/2019).

O trabalho em rede é visto como algo que nutre cada um dos parceiros, enquanto indivíduos, na medida em que é dada a possibilidade não só de conhecer outros pontos de vista, mas de desenvolver projetos desde uma perspectiva comunitária, porque “trabajás en una red zona” (C.RR.06/09/2019). A utilização de uma *red zona* apela à relevância das redes num trabalho que seja em prol do território ou comunidade no qual se desenvolve (a *zona*).

Este tipo de dinâmicas implica, igualmente, colocar-se no lugar do outro - “saber cómo funciona / te ponés en el lugar del otro” (C.RR.06/09/2019)⁷⁸ – gerando um espaço em que a participação de cada um é mais igualitária (fragmento 4) e ao mesmo tempo recíproca, espelhando uma construção coletiva de um caminho de aprendizagem na alteridade (fragmento 5):

(4) “Yo creo que en un trabajo en red se ve todo más igualitario” (Ca./06/09/2019).

(5) Funciona la retroalimentación al final / tú me das / yo te doy / yo aprendo / tu aprendes. Depende mucho de la buena voluntad pero también de la aceptación de que somos todos distintos distintas necesidades / distintos tiempos [*refuerza la palabra*] y cómo juntamos todo eso para hacer algo que [risos] que nos haga crecer a todos finalmente (Ca./RR/06/09/2019).

A reciprocidade consiste numa retroalimentação em que os verbos “dar” e “aprender” surgem como interdependentes. Consiste também em aceitar que uma rede depende da boa vontade de cada um dos seus atores e da aceitação da pluralidade de cada um deles, de diferentes espaços e tempos, que combinados conduzem a processos de aprendizagem transformadores.

Aplicar o construto de “ethical (safe) space” (Bergold & Thomas, 2012; Henry & Tait, 2017) à rede implica o reconhecimento da relevância de cada um dos seus elementos, quer sejam familiares, educadores de museus, professores ou investigadores e na base deste reconhecimento está a confiança que se constrói na temporalidade própria deste tipo de relações.

⁷⁸ Numa das reuniões da rede, I. recorda um dos momentos em que é visível este colocar-se no lugar do outro: “Como el día en que fuimos a la reunión de la escuela y nos hicieron / nos hicieron / bien / hacer un ejercicio de relajación porque habían tenido un día fatal // está buenísimo // fue como raro / pero decís / ta / en la escuela suceden estas cosas” (I.RR.06/09/2019).

(6) le pusimos energía a lo que competía a nosotros, tratando como de estar ahí y... no sé... es como la confianza en lo que está haciendo el otro que uno también ¿no? (I.RR.06/09/2019).

(7) No lo dominás porque no es tu terreno // además no es mi terreno lo de ustedes [se dirige a las educadoras del MAP] y vos como que dejás y liberás y confiás / como decís vos / en el trabajo que va a ser el otro está acorde a lo que estás haciendo vos y a lo que hace ella y que todos juntos va a terminar en algo que está bueno / y que cada uno aportó lo suyo // y se responsabilizó // Yo te entiendo lo que vos decís // es como uno deja...dejás correr. (D.RR.06/09/2019).

(8) Vos estás como... delegás un poco y confiás un montón en el otro. (C.RR.06/09/2019).

A confiança é, ao mesmo tempo, o que permite que cada um dos parceiros tenha o espaço necessário que possibilite o ato criador e a transformação de pensamentos em ação (didática) (fragmento 6). Assume-se a impossibilidade de todos os atores da investigação participarem na concepção e implementação de (absolutamente) todas as atividades, o que implica delegar (fragmento 8), corresponsabilizar-se (fragmento 7) e liberar (“dejás y liberás y confiás”). A rede é portanto um espaço que se configura em padrões de confiança e de solidariedade (Vilar, 2008), oferecendo oportunidades de empoderamento que conduzem à emancipação de cada um dos seus atores.⁷⁹

Contudo, esta liberação foi inicialmente perturbadora para mim enquanto coordenadora da rede. Havia muitas questões que me escapavam, como, por exemplo, a organização e planificação de algumas atividades das quais apenas tinha uma ligeira ideia do que ia suceder.⁸⁰ Tive de aprender a confiar, a aceitar a imprevisibilidade e imbuir-me de formas alternativas de pensar a prática didática que fossem efetivamente empoderadoras e emancipadoras dos meus *compañeros*⁸¹ e daquilo que essas formas possuem também de

⁷⁹ Sobre os conceitos de *empoderamento* e de *emancipação*, consultar a revisão de literatura de Baquero (2012). Utilizo o termo *empoderamento* na sua aceção histórica, “associado a formas alternativas de se trabalhar as realidades sociais, suporte mútuo, formas cooperativas, formas de democracia participativa, autogestão e movimentos sociais autônomos” (Baquero, 2012, p. 179) e, como tal, de “inspiração gramsciana, habermaseana e freireana” (Baquero, 2012, p.180).

⁸⁰ Recordo-me de numa reunião de supervisão, quando apresentei a planificação do PP me terem as supervisoras perguntado sobre a operacionalização detalhada de cada uma das atividades, os seus objetivos, e não possuir a resposta que as minhas interlocutoras esperavam. Mas não estariam as supervisoras, e eu própria, demasiado imbuídas de uma cultura profissional que sempre aprendeu a planificar todas as atividades didáticas (e investigativas) desde um determinado prisma?

⁸¹ Durante o projeto sempre fui vacilando entre diferentes formas de tratar os parceiros da rede. Não existindo a palavra *parceria* em espanhol, como os nomear? *Parcero* soava raro, *socios* demasiado vinculado a um tipo de colaboração mais empresarial. A utilização do nome acabou por ser a opção “seleccionada”, que ia sendo alternada com *membros* quando me referia a vários parceiros. Contudo, senti com algum estranhamento inicial a utilização de *compañero*,

incerto e espontâneo. De facto, uma epistemologia de investigação participativa requer uma mudança da posicionalidade histórica do investigador: “Research through a Frierian perspective shifts the historical research perspective from researcher as knower to researcher as learner” (Henry & Tait, 2017, p. 199). No final do projeto, este processo de aceitação/liberação acaba por ser reconhecido pelos próprios parceiros da rede: “puede salir bien o puede salir mal al no tener una planificación tan precisa. Fuiste muy valiente” (C.RR.17/12/2019).

A “interconexión que existe entre todos” (Ca.RR.17/12/2019), base da sustentabilidade da rede, consiste na interdependência de diversos fatores e circunstâncias tal como expressado neste diálogo entre C. e A.:

- (9) C. - Yo creo que es el grupo humano el compromiso el proyecto las involucra. Yo creo que son muchos los factores que hacen que salga o que no salga. El equipo las ganas del equipo de juntarse la fuerza del proyecto y también los que van al proyecto...no sé cómo llamarles...
- A. -Los chiquilines...
- C- Eso.
- A - Los chiquilines súper comprometidos...
- C.- Sí, ahí todos los jueves (RR/17/09/2019).

Neste diálogo entre C. e A. é reforçada a relevância das interações humanas, o “grupo humano” ou “el equipo”, como um todo e a vontade de estar juntos (“ganas de juntarse”), bem como o compromisso que cada um assume ao longo do projeto e de como isso também vai depender do engajamento de outros atores da investigação, como foi o caso das crianças e das famílias. Tal como sustentam Henry e Tait (2017, p. 191), o modelo de *relational accountability* oferece um paradigma em que as suas componentes são interdependentes: “The result is the construction of a web, where if one section is weakened, the research loses its connection to community agency”.

A confiança relaciona-se, por sua vez, com o estabelecimento de laços de solidariedade como orientação transversal deste tipo de investigação colaborativa e intercultural (Laaroussi, 2007) durante a qual se vai aprofundado a *interconexión* fundamental para o desenvolvimento de sentimentos de pertença a um espaço, como a rede, ao qual atribuí o apodo de terceiro espaço (Bhabha, 1994), na medida em que a “interacción de los diferentes elementos ha generado un nuevo agente único, la red” (Vilar, 2008, p. 273).

Outras componentes relevantes desta *interconexión* são o riso e o humor capazes de proporcionar ambientes proporcionadores de maior pertença comunitária (Laaroussi, 2007). O riso e o humor têm sido categorias pouco estudadas nas investigações que implicam

mas acabei por ir incorporando esta expressão tão fiel às relações que se foram tecendo no seio desta rede: “Cuándo yo pregunté a los otros compañeros de la red...” (Raquel.RR.18/12/2019).

interações humanas (Emmerson, 2017). Ao longo do processo de transcrição dos encontros, muitos risos foram transcritos, bem como situações humorísticas. No fragmento (10) são discutidas algumas propostas do PP.

- (10) I. — Esto que estamos pensando en el museo ¿cómo se une con esto de la calle?
C. — Poco importa [risas]
Raquel — Yo creo que al final lo que se trabaja como un todo son los paisajes
C.—A nosotros nos importan las lenguas indígenas [risas] a nosotros solo nos importa lo indígena [risas]
I.— [risas] la verdad que [risas fuertes] (RR/04/10/2022).

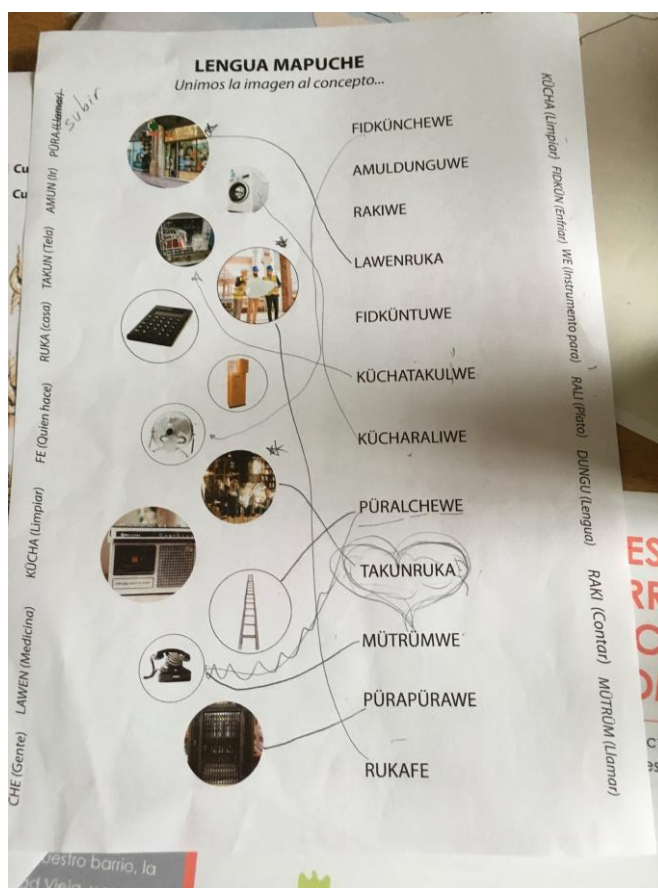
O episódio reproduz a discussão entre duas educadoras do MAPI, I. e C., e eu sobre o fio condutor do PP. Ao longo do projeto e em diversas oportunidades, I. foi questionando a coerência global do PP, temendo, muito particularmente, que a visita interativa ao MAPI não fosse coerente com as propostas que estavam a ser desenvolvidas no *workshop* na escola (“¿cómo se une esto con la calle?”). Neste momento, refiro que penso que “los paisajes” (fragmento 10) são a temática congregadora do PP. Por seu turno, C. aproveita o questionamento da I. para fazer humor com a própria construção colaborativa das atividades didáticas. Sendo o MAPI um museu dedicado às culturas indígenas americanas, o seu primordial interesse seria a questão indígena: “a nosotros nos importan las lenguas indígenas [...] solo nos importa lo indígena” (fragmento 10). Este intercâmbio, polvorizado com muitos risos (ação corpórea), consiste num momento em que nós (auto)ironizamos (ação discursiva) com a própria dificuldade de pensar de uma forma mais transversal na tentativa de buscar uma coerência congregadora ao PP que fosse perceptível para os atores da investigação. É, portanto, o aprofundamento da “interconexión que existe entre todos” (Ca.RR.17/12/2019) que vai propiciando “transpersonal and atmospheric spatialities, capable of affecting and being affected beyond its relationship with humour” (Emmerson, 2017, p. 2082). Através do humor e do riso, o ethos coletivo da rede torna-se menos rígido contribuindo para a reconfiguração transpessoal das relações humanas (Emmerson, 2017) .

4.3. *Creo que es medio viajado pero...: relacionalidade e reciprocidade como apropriação e transferência de conhecimentos*

Para além de um espaço de encontro, a rede constitui um espaço de ação (Laaroussi, 2007) permitindo a analisar e discutir diversos elementos do PP, bem como pensar em cenários pedagógicos desde processos de apropriação colaborativa e transferência de conhecimentos. Contudo, existem poucos estudos em DLP que se detenham a compreender o modo como os recursos e conhecimentos dos diferentes atores sociais podem ser transferidos para construção colaborativa de propostas didáticas em rede (Zeichner et al., 2016).

Por forma a não enveredar por uma proliferação de exemplos que poderia recair numa análise difusa, decidi deter-me muito especificamente em dois episódios gravados de um dos encontros da rede por forma a indagar como se processam as apropriações e transferências de conhecimentos na criação de cenários pedagógicos. Ambos os episódios se referem a uma mesma atividade do PP: a preparação da visita interativa ao MAPI sobre algumas línguas indígenas do continente americano.

Como será descrito mais detalhadamente no capítulo 6, durante a implementação da visita interativa no MAPI foram criadas dinâmicas lúdicas ao longo das diversas salas do museu: “En cada una de estas salas hay un momento más expositivo y otro momento más interactivo” (I./RR/06/09/2019). O episódio 1 refere-se à atividade respeitante à língua mapudungun, língua do povo mapuche, uma das culturas focalizadas durante a visita, incluindo o material elaborado pelos *talleristas* (fotografia 10).



Fotografia 10 – Esboço do material da atividade sobre a língua mapudungun. Fonte: autora da tese.

Episódio 1

I. — Y este es el último ejercicio que sería [...] tendrían que descifrar que significa

C.— El mapuche es como que utiliza

Ca.— El mapudungun

- C.— Ahí va exacto. El mapudungun <INT>
- Ca.— El mapuche no existe. Se dije que el lenguaje es el mapudungun
- C.— Exactamente. Utiliza como que utiliza <INT>
- I.— Las palabras son compuestas
- D.— Sí sí
- C.— El juego de eso de poder armar según qué es la palabra
- I.— Claro porque tu sos del chile ¿no?
- Ca.— Yo soy del sur. Mi abuela era mapuche
- I.— ¿Qué te parece esto?
- Ca.— Mi bisabuela es kawéskar / tribu extinta ya
- D.— Eso te iba a preguntar / me parecía que era extinta no / la te tu abuela ya no existe
- Ca.— No ya no existe / los kawéskar se extinguieron / ya después de la Patagonia // Claro el mapudungun es un lenguaje de cosmovisión / es un lenguaje que cada palabra tiene diferentes significados tiene diferentes connotaciones dependiendo de como se usa / se llama cosmovisión mapuche
- I.— O sea no es lineal que se puede deducir <INT>
- Ca.— Claro a partir del contexto
- I.— Eso habían anotado los chiquilines [se refiere a los talleristas que armaron la visita] [...] claro ellos hicieron una investigación para hacer esto [...] la idea es eso como que ver que las diferentes lenguas hacen referencia a los sentidos de la vida que cada persona cada grupo imprime... como pensar en esa complejidad de la importancia <INT>
- Raquel — Y el hecho de ser compósito es diferente del español (RR/06/09/2019).

Neste episódio, pode-se observar como Ca., a mãe que acabou por permanecer na rede até ao final do projeto, partindo da sua própria experiência e conhecimento, vai partilhando diferentes aspetos em relação à cultura mapuche e à sua linguagem, cultura de herança da parceira (“Mi bisabuela es kawéskar”). Após alertar-nos de que “El mapuche no existe” como língua, clarifica a relação entre linguagem e cosmovisão para a cultura mapuche: “el mapudungun es un lenguaje de cosmovisión / es un lenguaje que cada palabra tiene diferentes significados tiene diferentes connotaciones dependiendo de cómo se usa / se llama cosmovisión mapuche” (RR/06/09/2019). Sendo para o resto de todas nós um entendimento do mundo que não nos é próximo, reinterpretemos como uma língua cujas palavras são compostas (“palabras compuestas” -C. e “el hecho de ser compósito”-Raquel), sendo, porém, muito mais que isso. A partir da fala de Ca., a proposta desenhada pelos *talleristas* do MAPI adquire uma nova ressignificação e valorização por parte das parceiras na medida em que, segundo as palavras de I., proporcionará um momento lúdico e reflexivo cuja “idea es eso

como que ver que las diferentes lenguas hacen referencia a los sentidos de la vida que cada persona cada grupo imprime... como pensar en esa complejidad" (RR/06/09/2019).

Este episódio marca o papel da relacionalidade e da *relacional accountability* (Wilson, 2008) não só na construção de uma proposta didática que visa sensibilizar os participantes da visita para a pluralidade de linguagens e suas interdependências com a pluralidade de concepções do mundo, mas também como esta relacionalidade está pautada pela reciprocidade, processo que apela ao modo como as outras parceiras vão ressignificando os conhecimentos proporcionados por Ca. na coconstrução de novos conhecimentos que são valorizados por todas.

Passando ao episódio 2, o intercâmbio refere-se a uma outra proposta de atividade lúdica que mobiliza conhecimentos implícitos em relação à presença do guarani na toponímia uruguaia (fotografia 11).



Fotografia 11 – Mapa da atividade no MAPI sobre toponímia guarani. Fonte: autora da tese.

Episódio 2

- I.— A ver si puedes ubicar este 'muchu piedra'
- D.— A ver 'muchu piedra'...
- Raquel — Cerro batoví?
- D.— Cerro batoví pero puede ser el cerro arequita
- I.— A ver si encuentras otro
- D.— Acá

- I.— Ahí es el arequita
 D.— A ver... ¿aquí?
 C.— Va a estar complejo si a nosotros ya nos genera esto...
 [...]
 C.— Quizás hay que buscar otras palabras
 I.— Lo de los animales que eso lo conocen por las canciones de cantacuentos
 D.— Sí animales es más fácil hay las monedas...animales es más fácil / tenés las monedas hay un montón de cosas que se asocian a los animales que a los paisajes // sí eso puedo ser.
 C.— Vamos entonces a reestructurar
 D.— Y en la escuela hay algunos juegos como el tejo que tiene muchos animales / se trabaja mucho con los animales / se asocian mucho.
 C.— Ta / perfecto.
 D.— De hecho con los juegos universales también (RR/06/09/2019).

Neste intercâmbio, as educadoras do MAPI propõem que duas de nós, D. e eu própria, tentemos relacionar as palavras/expressões em guarani com os nomes também originários desta língua que representam acidentes morfológicos uruguaios, sobretudo rios e serras. A experimentação da atividade conduz-nos a questionar a sua complexidade (“Va a estar complejo si a nosotros ya nos genera esto...” - C./RR/06/09/2019) iniciando-se um processo indagatório em relação à necessidade de readaptar a proposta: “quizás buscar otras palabras” (C./RR/06/09/2019). I. e D. sugerem, então, que se opte por nomes de animais (autóctones), campo semântico mais recorrente no quotidiano das crianças, quer seja através dos *Cantacuentos*⁸², das moedas de peso uruaio e ainda dos jogos universais construídos durante esse ano no projeto da escola em que “se trabaja mucho con los animales” (D./RR/06/09/2019).

Estes episódios evidenciam como a interação colaborativa pelo seu caráter plurissituado provoca a construção de saberes pela e na alteridade através de práticas *embedded* dessa espacialidade própria do encontro (*relational encounters* segundo Lin & Grauer, 2017) que enfatiza a centralidade da agência de cada um dos parceiros e da agência gerada pela e na própria colaboração entre eles (*relational agency*⁸³ segundo Edwards, 2005), do engajamento relacional, da reciprocidade e da partilha de conhecimentos e de como estes processos

⁸² *Cantacuentos* é um grupo uruaio de música para crianças que foi criado em 1998, colecionando a herança do mítico *Canciones Para No Dormir la Siesta*, com Nancy Guguich como a voz da continuidade entre os dois projetos. Desde então, os *Cantacuentos* gravaram sete álbuns levando os seus espetáculos de música e teatro a diversas escolas, teatros e cidades do Uruguai. *Cantacuentos* constitui a herança e memória das infâncias de várias gerações de crianças e perdura até aos dias de hoje.

⁸³ A autora (2005, pp. 169–170) define *relational agency* como “a capacity to work with others to expand the object that one is working on and trying to transform by recognising and accessing the resources that others bring to bear as they interpret and respond to the object”.

conduzem a múltiplas potencialidades no desenho do PP, como o caso da readaptação da atividade sobre o guarani.

O conceito de *relational agency* expressa a “capacity to work with others to expand the object that one is working on and trying to transform by recognising and accessing the resources that others bring to bear as they interpret and respond to the object” (Edwards, 2005, p. 172). Nestes episódios, observa-se que esse tipo agência decorre da capacidade de conceptualização e reconceptualização didática pelo reconhecimento das outras vozes, desembocando em processos dialógicos caracterizados pela convocação espontânea e quase que em jeito de *enjambements* dos múltiplos recursos dos parceiros, como quando, no episódio 2, C. manifesta a necessidade de se pensar noutra campo semântico para tratar a herança e presença do guarani no espanhol, manifestação que desencadeia um rol de intervenções em que outras parceiras vão contribuindo para o desenho dessa atividade.

Ambos os episódios reforçam, assim, o papel (e poder) do diálogo participativo (Fjørtoft & Sandvik, 2021) no seio da rede na exploração de novas perspetivas, novas formas de dar sentido e de construir conhecimento (Vilar, 2008) em DLP desde a plurissituacionalidade que decorre da pluralidade de fronteiras - profissionais, pessoais, experienciais, cosmogónicas, emocionais e outras - que atravessam esse espaço social (Wenger, 1998).

Construir um PP na e pela plussituacionalidade é entender essa pluralidade de fronteiras como possibilidade de construção criativa e de aprendizagem para todos os atores da rede (Akkerman & Bakker, 2011; Vilar, 2008; Wenger, 1998) e que, desde uma abordagem sistémica da rede, “El sistema se autorregula en función de las experiencias que va teniendo, incorpora información y construye nuevos significados compartidos por los elementos que la constituyen” (Vilar, 2008, p. 271). A interação colaborativa entre os parceiros é estabelecida em constantes movimentações de continuidades e de descontinuidades (Akkerman & Bakker, 2011), discursivamente mediadas por narrativas, discussões e clarificações conceptuais, bem como pela própria construção e manipulação do material e objetos (Fjørtoft & Sandvik, 2021). É na travessia das múltiplas vozes que se vai tecendo um processo de reflexividade coletiva pela negociação, engajamento e criticidade (Fjørtoft & Sandvik, 2021; Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015; Wenger, 1998) essenciais à criação dos cenários pedagógicos do PP.

Porém, para que seja viabilizado este pensamento didático pela criatividade, princípio essencial à criação por muito que essa ideia ou a proposta seja “medio viajad[o]” (I./RR/04/10/2019), é necessário que esse espaço interativo seja pautado pela fluidez das relações entre todos os parceiros (Edwards, 2005), implicando processos de escuta e de distribuição de vozes, retomando, uma vez mais, as questões éticas, de responsabilidade social (Vilar, 2008) ou de *relational accountability* (Henry & Tait, 2017; Wilson, 2008) como pilares das redes educativas.

4.4. *El plurilingüismo / este concepto de ... ¿cómo se decir?: travessias plurissituadas de um conceito no espaço dialógico da rede*

Tal como já avançado no capítulo dedicado ao enquadramento teórico, a abordagem concetual ao conceito de plurilinguismo desde o locus enunciador da rede retoma a necessidade ética de compreender as reapropriações próprias que este espaço social, espaço de encontro e a ação didática (Laaroussi, 2007), vai atravessando em torno do conceito central do projeto educativo. As travessias são estabelecidas no diálogo, entendendo-se este como encontro (Martineau & Simard, 2011) que compreende três dimensões: (i) finalidade – o diálogo é orientado por uma questão, neste caso, pela prática situada da construção de um PP; (ii) epistemologia – no sentido em que o discurso do meu parceiro é portador de sentidos; (iii) ética – o parceiro é um interlocutor válido e o meu conhecimento é incompleto e parcial (Martineau & Simard, 2011). É a partir da plurissituacionalidade da rede, naquilo que de interepistémico e inter-dialógico (Bagga-Gupta & Carneiro, 2021; Guilherme, 2019) este conceito também engloba, que são exploradas novas compreensões e pontos de vista em relação ao plurilinguismo possibilitadoras de aprofundar e enriquecer perspetivas sobre uma educação para e pela pluralidade. Pretendo nesta parte aprofundar a reflexão já iniciada no capítulo 1, indagando o modo como os atores da investigação se vão reapropriando do conceito central da investigação à medida que o PP se vai desenvolvendo.

As primeiras figurações do conceito de plurilinguismo, bem como as suas implicações pedagógicas são conduzidas por mim para o terreno mediante a distribuição do folheto de motivação de eventuais parceiros e a mobilização de outros materiais, como powerpoints, durante os encontros iniciais com docentes, educadores de museus e famílias (cf. apêndice 2). É já nestes primeiros encontros que se manifesta uma certa opacidade do conceito central da investigação (1):

- (1) A primeira reação da N. foi “No entiendo nada de lo que es el plurilingüismo. He escuchado por ahí, pero no sé lo que significa verdaderamente (DI/27/02/2019).

Concomitantemente, observo que, durante alguns encontros bilaterais iniciais mantidos com os parceiros, estes se encontram mais familiarizados com os termos “intercultural” e “interculturalidade”, familiaridade essa que decorre de projetos anteriores inspirados em abordagens interculturais. A título de exemplo, no primeiro encontro mantido com a diretora da escola, N., a nossa interlocutora expressa que “este proyecto plurilingüe viene como anillo al dedo a lo que estoy pensando hacer este año” (DI/27/02/2019), explicando-nos que “2019 seria o 3.º ano de um projeto intitulado “Fronteras”, um projeto que tinha começado em 2017, com a temática da interculturalidade e da identidade” (DI/27/02/2019).

A bagagem concetual que permeia nas materialidades e discursividades destes encontros decorre das minhas trajetórias académicas, bem como das das próprias

supervisoras. O conceito de plurilinguismo mobilizado ancora-se na circulação de aspetos cognitivos, sociais e pedagógicos das abordagens plurilingues desenvolvidas pelo Conselho da Europa, através das noções de competência plurilingue e pluricultural, suas dimensões e componentes (Andrade et al., 2003; Coste et al., 2009), como deixa transparecer o fragmento (2):

- (2) No caminho para casa vinha pensando na frase da N. ‘Como directora, necesito identificar las temáticas del plurilingüismo en el proyecto’. Então fez-se luz. Claro, as imagens. As imagens são muito mais transparentes, é uma temática mais transparente para quem recentemente está a entrar na questão do plurilinguismo. Por WhatsApp, disse-lhe que, por exemplo, a I. poderia trabalhar com os alunos a questão dos desenhos, solicitando que desenhassem uma pessoa da cultura-alvo do jogo que estavam a trabalhar, que isso era trabalhar sobre uma componente importante do plurilinguismo, a socioafetiva, pois todos desenvolvemos afetos, sentimentos, emoções em relação às línguas e culturas (DI/25/04/2019; sublinhados meus).

Neste fragmento, aflora discursivamente um entendimento mais fechado do termo plurilinguismo (“na questão **do** plurilinguismo” ou ainda “o que era isto **do** plurilinguismo”), como se o conceito apenas pudesse ser filtrado por uma única lente: a académica e aquela que eu concebia nesse momento. Além disso, é notório da minha parte a necessidade de estabelecer uma relação direta e transparente entre eventuais atividades didáticas a serem incluídas no PP e cada uma das componentes do modelo elaborado por Andrade et al. (2003) ou ainda de transposição de propostas plurilingues já implementadas em estudos e teses que tinha consultado previamente⁸⁴ relacionadas com as imagens das línguas (figura 7)

⁸⁴ Cf. o material desenhado na aplicação Prezi mostrado no terceiro encontro da sala docente: <https://prezi.com/view/vhl4IzbsSUuVPqzFVGYj/>. As sugestões de atividades aí presentes são todas da minha autoria.

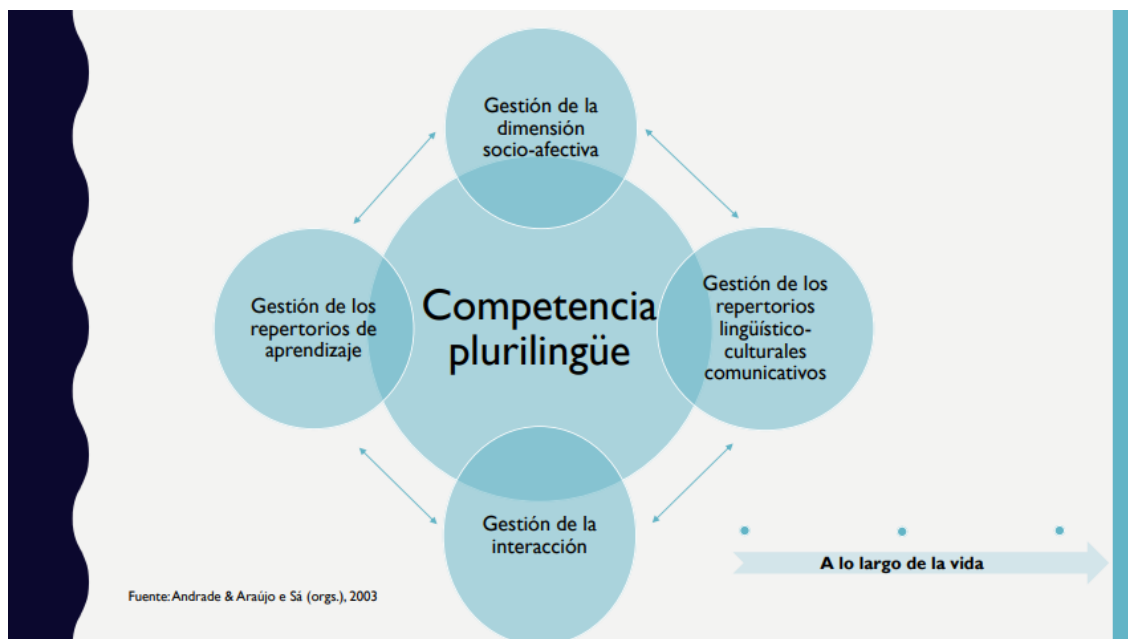


Figura 7 – Slide da apresentação do projeto aos parceiros. Fonte: autora da tese.

Nos primeiros encontros, a minha postura assemelha-se pois mais a uma posição de formadora – expectável inclusive pelos próprios parceiros (fragmento 3) - do que propriamente de abertura e de escuta necessárias a uma investigação-intervenção que “libère un espace pour penser ensemble” (Bourassa et al., 2007, p. 2)⁸⁵. A experiência de investigação é, então, marcada inicialmente por uma transação concetual unilateral, numa auto e heterorrepresentações do investigador experto (“sos plurilingüista”), portador de *savoirs savants* (Thamin & Miguel-Addisu, 2020) (fragmento 4) e como tal irá “instruir” docentes e outros agentes educativos antes de embarcarem no projeto (fragmento 3):

- (3) “Comecei, então, a exposição, perguntando se as professoras sabiam o que era isto do plurilingüismo e se já tinham ouvido falar. Responderam-me que não, a ambas as perguntas e a N. afirmou: “Nos tenés que enseñar” (DI/21/03/2019).
- (4) “N. cumprimentou-me com um abraço e disse-me ‘Te están tomando el pelo. Me preguntan si sos plurilingüista’” (DI/21/03/2019).

Decorre desta lente inicial em torno do conceito de plurilingüismo uma maior relação entre este e os repertórios individuais plurilingües e pluriculturais, dimensão essa que

⁸⁵ Ainda que diversos autores apontem para uma dupla figuração das investigações participativas enquanto investigação e formação (cf., por exemplo, Desgagné, 1997), a transição por esta experiência conduziu-me a enveredar por uma postura de reconhecimento de saberes, conhecimentos e experiências dos parceiros da rede que cultiva processos de reciprocidade e de relacionalidade (Wilson, 2008), evitando o *glissement* do investigador-formador (Bednarz, 2015).

transparece desde logo nas outrora questões de investigação partilhadas ao longo de diversos encontros com os parceiros da rede e que permanecerá durante todo o projeto (fragmento 5).

- (5) “hay un tema con el lenguaje también, porque hay muchas imágenes que tienen que ver con palabras” (L/RR/17/12/2019).

Num dos encontros finais da rede (fragmento 5), Lu., educadora do MUMI, ao apreciar os desenhos elaborados pelas crianças refere não apenas esta incorporação do plurilinguismo como um conceito referente a “un tema con el lenguaje”, mas também a relação entre palavra e imagem. Estas palavras de Lu. evocam a reivindicação de uma dimensão (pluri)semiótica dos repertórios plurilingues de natureza complexa e multidimensional que apela a uma apropriação plural dos atos comunicativos (Busch, 2017; Molinié & Moore, 2020; Moore, 2020b). De facto, o repertório semiótico implica “the totality of semiotic resources that people use when they communicate (such as speech, image, text, gesture, sign, gaze, facial expression, posture, objects and so on)” (Kusters, 2021, p. 183) apresentando-se “as fluidly blending (features of) *languages* and has overlooked or downplayed the role of other resources in this practice (such as gestures, objects, and images)” (Kusters, 2021, p. 183). Decorre, portanto, que o repertório se configura como uma assemblagem (*assemblage*) de recursos multimodais, incluindo as imagens referidas por Lu., ao serviço da comunicação (Kusters et al., 2017; Molinié & Moore, 2020; Moore, 2020b; Pennycook, 2017).

Já no fragmento (6), D. manifesta a associação entre o conceito com as diferentes línguas que os seus alunos falam, sobretudo aqueles que provêm de outros países cujo idioma oficial não é o espanhol. Apesar de ser um conceito que a professora desconhecia inicialmente, é algo que “lo tengo muy presente” (fragmento 6) no sentido desta relação quotidiana com crianças que transportam para a aula diferentes línguas e culturas, o que, por sua vez, remete igualmente para a dimensão comunitária do conceito que acaba por valorizar, para esta professora, o PP que se iria desenvolver durante 2019.

- (6) “al tener mis alumnos que hablan otro idioma / también tuve niños que hablaban en francés / en otros momentos / en portugués / entonces el plurilingüismo siempre lo tengo muy presente” (D/RR/06/09/2019).

Nesta interseção entre uma dimensão linguística e comunitária, evidencia-se, em diversos momentos do projeto, apropriações do conceito em torno das variedades linguísticas do espanhol. No fragmento (7), L., uma mãe, no primeiro encontro que tivemos aborda o plurilinguismo desde uma dimensão geográfica, linguística e comunitária. Nesse encontro, a minha interlocutora recorda a generalização do uso do *tú* pela comunidade do departamento de Rocha em contraposição ao uso de *vos* no resto do país.

- (7) “L. contou uma pequena anedota sobre as pessoas de Rocha, e o uso do *tú*” (DI/07/06/2019).

Já atendendo ao contexto regional, Lu., do MUMI, aquando do nosso primeiro encontro prévio ao projeto, expressa a abrangência do conceito plurilinguismo que apela também à pluralidade de variedades e dialetos ao nível do léxico dentro do seio da comunidade de falantes do espanhol da América Latina (8).

- (8) Claro, ahí está. Aparte si el plurilingüismo involucra también las variedades lingüísticas se nota que esos niños no eran uruguayos, porque acá se dice selva y jungla dicen más los del Caribe (DI/07/03/2019).

À medida que a interação entre os diferentes atores da investigação se aprofunda, o plurilinguismo atravessa processos reflexivos de “desocultamento” e de “desopacidades”, regeneradoras de novas significações que ultrapassam a dimensão linguística. Neste sentido, as experiências de vida de cada um dos atores tornaram-se relevantes para uma maior transparência do termo que possibilitasse a sua apropriação, tais como as experiências de mobilidade (9 e 10) ou as histórias familiares (11).

- (9) Três professoras, que não eram de Montevideu, referiram que usavam léxico que não era da capital e começaram a dar exemplos. Uma delas, na primeira vez que foi à padaria, pediu “bollos”, “es que bizcochos en mi tierra se dice bollos”, e outra professora acrescentou “y en mi tierra a la flauta le decimos pan flauta. Acá es solo flauta” (DI/25/03/2019).

- (10) Y o tengo incorporado el gallego por los años que he vivido en Galicia / mis hijos hablan *falan galego* / claro / para mí es muy natural / o sea yo lo siento muy natural el tema del plurilingüismo y para mí no es ninguna traba / ni trabajar ni convivir con eso (D/RR/06/09/2019).

- (11) Yo nací en Chile, mi abuela es española. Ella llegó en un barco de Santander / mi abuelo llegó de las islas de no sé dónde en canoa / se conocieron y aquí estoy [risos] yo creo que al final nadie es nativo (C/RR/06/09/2019).

A memória da primeira vez que se foi à padaria em Montevideu (fragmento 9), ter vivido noutra país e, por essa razão, haver outra língua que circula no espaço da casa (“mis hijos hablan *falan galego*”) (fragmento 10) ou recordar as histórias de migração de antepassados (fragmento 11) constituem aspetos que contribuem para uma reapropriação experiencial, pela prática performática (*embodied practices* de Budach, 2018), do plurilinguismo. De facto, as experiências individuais de cada um na reapropriação de conceitos é uma questão que aflora

na construção de modelos cognitivos por investigadores das áreas da neurolinguística e da psicologia que atestam a configuração *embodied* dos conceitos, na medida em que a sua categorização mental depende de processos “grounded up in perception and action” (Bermeitinger & Kiefer, 2012, p. 133), e portanto, relacionados com o sistema motor e sensorial, situados e baseados na experiência (Bermeitinger & Kiefer, 2012).

Por sua vez, percepção e ação são processos que se encontram relacionados com uma terceira aceção do plurilinguismo, mais vinculada à experimentação multissensorial do espaço envolvente.

Na primeira reunião da rede, R., a diretora do Cabildo, refere que “isto [o plurilinguismo] lembrava-lhe uma exposição que ela tinha visto em Buenos Aires que eram dos mapas sonoros. Um mapa gigante de Buenos Aires e em cada bairro o visitante do museu ouvia as línguas e os sotaques que eram falados nesse bairro” (DI/07/06/2019). O plurilinguismo é reapropriado desde uma continuidade entre o plurilinguismo individual das pessoas que transitam/ram pelo e habitam/ram o bairro plasmado, recuperado ou induzido nas/pelas paisagens multimodais que dinamicamente o conformam: os sons e os sotaques (fragmento 13 e 14), os objetos, os meios de locomoção (fragmento 13), o património (fragmento 13) e ainda os alimentos que começam a ser vendidos nas mercearias (fragmento 14).

(12) R. menciona que associa diferentes nacionalidades – cubana, venezuelana, coreana, peruana - a diferentes espaços da *Ciudad Vieja* pelas vozes e os sotaques que vai escutando. Os coreanos na zona portuária, os venezuelanos na Plaza Zavala e mais perto da zona do terminal de autocarros, associando, por exemplo, as bicicletas Uber aos imigrantes venezuelanos (DI/07/06/2019).⁸⁶

(13) L. mencionou também que o facto de o Uruguai receber pessoas de diferentes nacionalidades, as mercearias do bairro começaram a variar as frutas e os legumes, “¿Cuándo es que ibas a una verdulería y tenías mandioca? Es muy bueno haber diferentes nacionalidades en el mismo barrio, porque hasta tu alimentación es más variada” (DI/14/06/2019).

(14) El espectro sonoro que hay en distintos espacios públicos de la Ciudad Vieja, focalizándose en conversaciones y músicas que reflejan la diversidad cultural de la Ciudad Vieja (R./CA/9/08/2019).

⁸⁶ Estas palavras da R. trazem-me à memória a visita, a 5 de setembro de 2020, da exposição “Ghierra Intendente” no *Espacio de Arte Contemporáneo*, quando me deparo com a instalação “HAY WIFI” do coletivo interdisciplinar *Pensar Arte / Actuar Ciudad* reforçando o poder semiótico associado às mochilas dos *repartidores de delivery*. (cf. catálogo da exposição, p. 95, disponível em http://ghierraintendente.com.uy/wp-content/themes/g5_helium/images/pdf/GI2020-Catalogo-Web.pdf).

A plurissensorialidade da *Ciudad Vieja* surge como categoria catalisadora e multimodal do plurilinguismo do bairro histórico de Montevideu, em que vozes, sotaques e musicalidades vão conformando a materialidade sonora do bairro, bem como objetos, como as bicicletas Uber, que vão adquirindo novos significados semióticos em função de aspetos comunitários da vida da cidade. Espaços, objetos, verduras e frutas (fragmento 11) materializam múltiplas possibilidades evocadoras, *material of culture* (Aronin & Ó Laoire, 2013), do plurilinguismo do quotidiano e da “diversidade cultural de la Ciudad Vieja” (fragmento 14).

Vários autores da sociolinguística e da DLP, apoiando-se em estudos da semiótica social, da fenomenologia e nos *New Literacy Studies*, têm aprofundado as relações entre o *new materialism*, as línguas e a sua aprendizagem. (Aronin & Ó Laoire, 2013; Bell & Vachhani, 2020; Budach, 2018; Kim & Canagarajah, 2021; Patrick & Budach, 2012; Toohey & Smythe, 2022). Objetos e diferentes materialidades multimodais são depositários de memórias e de histórias (Budach, 2018) compreendendo, portanto, múltiplas significações semióticas. No fragmento (12), as mochilas e as bicicletas Uber associados às pessoas encarregues de *delivery*, na sua maioria venezuelanas, ou a mandioca, tubérculo que não é originariamente do Uruguai, imprimem na paisagem da *Ciudad Vieja* trajetórias e experiências de mobilidade, bem como retêm em si múltiplas conexões entre territórios, saberes e práticas culturais (Patrick & Budach, 2012).

Por sua vez, a experimentação de espaços e lugares acentua as ações e relações que se tecem entre os indivíduos e entre estes e os espaços (urbanos) que os rodeiam (Borer, 2013) necessárias a uma compreensão intersubjetiva da realidade. Estas interações e interrelações mostram a relevância dos processos experienciais e sensoriais na construção de significados: “Cities are dense sensory environments full of distinctive smells, sounds, and tastes, as well as visual and tactile stimuli, each needing interpretation and subsequently endowed with a range of symbolic meanings” (Borer, 2013, p. 966; ver também Pink, 2000).

As diversas práticas performáticas do plurilinguismo da *Ciudad Vieja* que os parceiros vão trazendo para as discussões em grupo conduziram à elaboração de uma das primeiras propostas do PP, intitulada *Mapas Sonoros*, em que crianças e famílias entrevistam pessoas que circulam pela *Ciudad Vieja*. Desta forma, espaço e experiência se intercetam com uma outra dimensão do plurilinguismo que se prende com a comunidade do bairro, contribuindo, por sua vez, para o desenvolvimento de sentimentos de partilha, de pertença e de empatia. A *Ciudad Vieja* constitui-se como um espaço social em que convivem diferentes pessoas, culturas, línguas e instituições, tal como transmite uma mãe a um dos entrevistados durante o passeio *Mapas Sonoros*:

- (15) Básicamente el proyecto es sobre el plurilingüismo las distintas personas que habitan en el barrio las distintas formas de ver el barrio como nosotros que somos de afuera y vivimos acá los que ya tienen tiempo viviendo acá y que opinan qué calle les gusta” (Mãe Arnaldo e Agustín/RA.Mapas Sonoros/Plaza Zavala).

Segundo esta mãe, uma comunidade, como a do bairro, é plurilingue na medida em que se caracteriza por uma grande diversidade de pessoas, implicando diversas formas de ver esse mesmo bairro, pois as histórias são sempre plurais, acentuando a relação entre multiperspetividade e plurilinguismo. Outra mãe, num encontro da rede, frisou que “era só olhar para a rede e via-se logo que era plurilingue” (DI.07/06/2019) numa assemblagem de língua, culturas e instituições reunidas nessa rede como um espaço comunitário ou terceiro espaço, como prefiro designar.

Ainda nesta dimensão comunitária surgem metáforas mobilizadoras de novas reapropriações conceituais do plurilinguismo. C., mãe de nacionalidade chilena, atribui ao plurilinguismo uma dimensão *acunadora*, que recebe e embala as diferentes nacionalidades e culturas que vão chegando ao Uruguai (fragmento 16):

(16) el plurilingüismo / este concepto de / ¿cómo se puede decir? / de recibir y acunar las distintas nacionalidades y culturas que están llegando al país / y que al final / todos somos inmigrantes en todas las partes (C/RR/06/09/2019).

A interceção destas múltiplas reapropriações conceituais do plurilinguismo vai contribuir para a valorização do PP pelos diferentes atores da investigação, naquilo que aquele pode contribuir para a valorização do *buen vivir*⁸⁷ em sociedade, e, conseqüentemente, do propósito da rede:

Para el Buen vivir es necesario el reconocimiento de todos y de todo, es decir, admitir que somos múltiples y diversos pero iguales, por lo que las sociedades deben aceptar su naturaleza pluriétnica e intercultural, y este reconocimiento debe estar garantizado en los distintos órdenes constitucionales y en la práctica cotidiana de la vida de un país (Cardoso et al., 2016, p. 143).

A interseção entre experiência, espaço, língua e comunidade imbrica-se com a aceção didática do plurilinguismo, ou seja, o conceito vai sendo desvelado na forma como a rede vai pensando as diferentes atividades do PP. O plurilinguismo passa a ser termo recorrente das reuniões da rede e das múltiplas interações entre os parceiros. No fragmento (17), relata-se

⁸⁷ Segundo Cardoso et al.(2016), *buen vivir* é um conceito pensado desde a América Latina cuja origem é incerta, muito embora esteja vinculado ao pensamento e cosmogonia dos povos originários. Efetivamente, de acordo com a resenha dos autores, *buen vivir* ou *bien vivir* surge relacionado ao *suma kawsay* (quéchua) e ao *suma qamaña* (aymara), bem como a outros termos de diversos povos indígenas da América. Apesar da grande diversidade de interpretações, há elementos essenciais na configuração, em construção, do conceito destacando-se o viver em plenitude, harmonia e equilíbrio com os ciclos da *Madre Tierra*, do Cosmos e da existência. Destaca-se, ainda, uma dimensão do conceito como modelo social - e é nesta aceção que a expressão é acima utilizada.

uma proposta de A., a fotógrafa freelancer, em relação à criação de relatos autobiográficos de experiências de mobilidade recorrendo à gravação audiovisual.

- (17) após a nossa reunião em parceria, A. tinha tido uma ideia em relação aos relatos: pais e filhos relatam as suas experiências migratórias, mas em momentos de gravação diferentes e depois através da técnica de *contraplano* (técnica cinematográfica) esses relatos são confrontados. “Ahí nos damos cuenta de cómo esas experiencias son vividas de formas distintas por la misma familia” (DI/09/04/2019)

Destaca-se neste fragmento, por um lado, o potencial criador da rede e das suas reuniões (“após a nossa reunião em parceria, A. tinha tido uma ideia em relação aos relatos”) e, por outro, a forma como se vão reconstruindo e imaginando possíveis atividades didáticas a serem incorporadas ao PP. A proposta de A. retoma novamente a relação entre plurilinguismo e multiperspetividade, relação essa exposta, neste caso, por técnicas cinematográficas específicas de *contraplano*. Já noutra atividade é a performativização corpórea do plurilinguismo que adquire relevância (fragmento 18).

- (18) uma das professoras [...] disse que também tinha feito uma atividade com os jogos, no âmbito de uma investigação de duas raparigas de Ciências Sociais, em que eram as próprias crianças as peças dos jogos e que aí tinham de trabalhar a relação com o corpo do outro (DI/21/03/2019).

Este fragmento foi redigido logo após a reunião geral de apresentação do projeto numa das salas docentes. Nesta discussão alargada do que poderia vir a ser o PP, uma das professoras recorda uma experiência didática anterior em que as crianças são peças de jogos e, como tal, esta experiência requeria “trabalhar a relação com o corpo do Outro”. Esta interlocução de uma das docentes sugere como a dimensão didática do plurilinguismo cria interdependências entre interações verbais, gestuais, sensoriais numa apreensão performática do termo.

É através da interação colaborativa didática que as cinco dimensões plurilingues – didática, comunitária, linguística, espacial e experiencial - se vão intercetando no desenho de cenários pedagógicos que acabam por conferir protagonismo (didático) à *Ciudad Vieja* (fragmento 19):

- (19)C. – Más allá de cada una de las actividades / tiene como un hilo <INT>
Raquel – Es el paisaje <INT>
C. – Es la Ciudad Vieja
Raquel – La Ciudad Vieja <INT>
C. – Es el barrio

Raquel – Su barrio... (RR/04/10/2019).

Os cenários pedagógicos criados evidenciam um plurilinguismo mobilizador de experiências baseadas na interação, com outras pessoas, mas também com objetos e com o espaço que nos rodeia, destacando-se componentes multissensoriais, experimentais e cognitivas:

(20) son experiencias que pasan por el cuerpo (J/RR/28/08/2020).

(21) uma das mães disse que considerava estas atividades muito importantes e mencionou o quão rica tinha sido a escola aberta do ano passado em que mães imigrantes tinham elaborado pratos típicos do seu país. Acrescentou que a sua filha até os dias de hoje se lembra do que provou nesse dia pela primeira vez (DI/31/05/2019).

(22) porque el taller es una iniciación a la interculturalidad desde la reflexión (L/RR/17/12/2019).

A maneira como o plurilinguismo é reapropriado pelo locus enunciador da rede e dos atores da investigação conduz, inevitavelmente, à problematização de uma aceção puramente linguística e de repertórios plurilingues que impele a um descentramento em relação às pautas que guariam a minha observação de cada uma das atividades.

(23) En nuestro proyecto / cada actividad es muy distinta una de la otra / y manejan cosas que salen de la circunstancia... O sea // ¿qué repertorios van a movilizar los niños cuando estén en el MAPI? / Y quizás no suceda nada de eso / Es probable que sí / pero no ir con categorías muy precisas” (Raquel/RR/06/09/2019).

Assim, a complexidade de cada cenário pedagógico forçou a necessidade de incorporar um entendimento mais transversal em torno do plurilinguismo, não apenas centrado em questões de interação entre indivíduos e de utilização de repertórios: “¿qué repertorios van a movilizar los niños cuando estén en el MAPI? / Y quizás no suceda nada de eso” (fragmento 23). Neste encontro, ocorrido no início da implementação do PP, discuto com as parceiras os aspetos a ter em conta na observação de cada uma das atividades do projeto, partilhando as minhas inquietações em relação a categorias de observação pré-determinadas, induzidas pelas questões de investigação. Estas dúvidas que me foram surgindo acabaram por me exigir um olhar mais exploratório sobre aquilo que ia sucedendo em cada cenário pedagógico, o que incidirá no modo como serão analisadas e discutidas as diferentes experiências de aprendizagem do PP nos seguintes capítulos.

A história concetual do plurilinguismo no seio desta rede educativa, desde uma perspetiva ecológica dos saberes (Santos et al., 2006), sugere, assim, sintonias com a construção epistemológica e académica do conceito reforçando a necessidade de conceptualizações holísticas e multidimensionais que não o estatizem, mas também a necessidade de nos abirmos, enquanto investigadores, a pensar os conceitos desde a plurissituacionalidade. As múltiplas apropriações que o conceito foi tendo ao longo do trabalho em rede demonstra uma corporização dinâmica do plurilinguismo, que se vai moldando com a experiência, incorporando novas visões e perspetivas que se intercetam entre si. A figura 8 pretende dar conta destas figurações que o plurilinguismo, enquanto conceito, vai atravessando ao longo do projeto.



Figura 8 – Pluridimensionalidade do conceito de plurilinguismo pela rede educativa. Fonte: diagrama elaborado pela autora da tese recorrendo à aplicação Canva

A dimensão didática, espelhada na práxis didática de construir e implementar um PP, configura-se como o caminho propiciador e habilitador de diversas reapropriações e reflexões do e sobre o conceito, num processo dinâmico, aberto, vivenciado e intersubjetivo. A figura 8 pretende figurar o modo como estas dimensões se intercetam, sem hierarquizações entre elas. Olhar o plurilinguismo desde a plurissituacionalidade dos atores da investigação sugere a relevância das redes enquanto geradoras da emergência de novas assemblagens de relações

conceituais dialógicas e novas formas de conhecimento e de produção exploratória de conhecimento didático.

Saliento, finalmente, que a narrativização da história particular do conceito no terceiro espaço de uma rede plural induz necessárias disponibilidades e aberturas, enquanto investigadora, para abrir espaços de reapropriações próprias e contextualizadas dos conceitos que circulam por uma investigação na e pela intervenção colaborativa (Moore & Sabatier, 2012), reforçando a ideia de que o plurilinguismo não deve ser perspectivado como “une entité homogène dotée partout et pour tous des mêmes caractéristiques” (Coste, 2010) ou que “plurilingualism is not about languag(ing) alone” (Lüdi, 2022, p. 34).

Síntese

O que neste capítulo foi narrado consubstancia um deslocamento da minha postura enquanto investigadora sobre o trabalho colaborativo. De facto, este deslocamento processa uma postura inicial mais marcada por uma análise dedutiva das questões que geralmente emergem do trabalho em rede e da literatura da especialidade e que em muito influenciou a redação do primeiro artigo sobre este estudo para uma abordagem desse terceiro espaço desde o seu carácter eminentemente ético, participativo e dialógico. Neste sentido, houve a necessidade de narrar o espaço da rede desde a interseção de três visões epistémico-metodológicas e axiológicas: a da rede como um ecossistema comunitário, a da rede como um espaço ético baseado em modelos de relacionalidade e de *relational accountability* e, por último, a da rede como um espaço plurissituado e, como tal, dialógico. O transitar por estas visões foi necessário para enquadrar uma investigação-intervenção em rede para a qual a literatura prévia que tinha sido consultada se revelava insuficiente para capturar as complexidades e as diferentes realidades que se entrelaçam nesse terceiro espaço.

De uma rede que se vai conformando de uma forma não-linear e cujo parceiros se vão conhecendo no próprio processo, também temporal, de pensar um PP, a análise assentou na primazia das relações humanas e na sua incidência no processo criativo de construção de cenários pedagógicos plurilingues. A rede é apreendida primeiramente como um espaço experiencial de relacionalidade do qual se destacam a interconexão entre os parceiros que dialogam desde uma perspectiva da reciprocidade. Como tal, os parceiros entendem que trabalhar em rede é um processo retroalimentador e, portanto, propulsor de novas aprendizagens. Reciprocidade e retroalimentação dependem, porém, de outras componentes do espaço da rede, como a confiança que se vai construindo e solidificando ao longo do tempo, bem como o próprio humor e o riso, componentes essenciais à construção de ambientes amigáveis de construção de um ethos coletivo fundamental à reflexividade didática.

Por sua vez, a reflexividade didática da rede parte de um objetivo comum: a criação e implementação do PP. É através dos múltiplos encontros que a relacionalidade entre os parceiros vai construindo um espaço reflexivo de apropriações e transferências múltiplas e plurívocas de conhecimentos que, longe de constituírem uma transação mercantilista ou

fiduciária, evidenciam, bem pelo contrário, uma construção coletiva de pensamento baseada em processos de empoderamento e agência. Através da análise de dois episódios retirados da audiogravação de encontros da rede, observa-se como a construção de cenários pedagógicos plurilingues assenta na plurissituacionalidade da interação colaborativa propiciadora da construção de saberes na dialogicidade. Estes saberes refletem-se, ainda, no modo como o plurilinguismo é reconhecido e apropriado pelos parceiros.

A análise destaca formas mais complexas de conceptualizar o plurilinguismo, baseadas em processos alternativos, periféricos e interativos de criação de conhecimento. Neste processo, o conhecimento é uma ação criativa e pluri-dialógica. Esta investigação participativa gera novos entendimentos do plurilinguismo, mostrando que não é um conceito limitado ao espaço académico. As conceptualizações do plurilinguismo são construídas de forma líquida, multidimensional e multirreferencial em que os tópicos identificados na análise não se fecham sobre si mesmos, mas sim se constroem em diálogo entre si.

A plurissituacionalidade provocada por este tipo de interação colaborativa tece conexões mais estreitas com a comunidade na qual os projetos se desenvolvem, envolvendo processos de retroalimentação e de aprendizagem coletiva, e práticas performativas (*embedded and embodied practices*) que vão promovendo caminhos de abertura epistemológica a formas de conhecimentos e posicionamentos alternativos fora do *mainstream* da academia, o que nos impele, enquanto investigadoras, a pensar de uma forma mais transversal.

A educação plurilingue é acima de tudo uma forma holística de educação (pública) que valoriza a importância das inter-relações e da interconexão (entre pessoas, línguas, culturas, saberes, conhecimentos, etc.) que, embora não estejam desligadas das relações de poder têm o potencial de desafiar o status quo e mudar a forma como são enquadradas as teorias e praxis do plurilinguismo, desafiando o pensamento de fronteira. O entrelaçamento epistemológico de vozes plurissituadas pode contribuir para aprofundar a compreensão da complexidade (e criatividade) da educação plurilingue para vislumbrar pedagogias dentro de um paradigma relacional que também dá voz a formas várias de pensar e estar no mundo (Davidson, 2019; Lemaire, 2021). Ou tal como N., a diretora da escola, apontou durante uma entrevista a uma investigadora de assistência social:

Estamos en un proyecto de plurilingüismo y tratamos de rescatar que la comunicación va más allá del lenguaje escrito u oral, hay comunicaciones que tienen que ver con el abrazo, con la mirada que tiene que ver con el sentir, con el dejarse sentir y dejar que lo perciban (García González, 2020, p. 45).

Capítulo 5 – A *Ciudad Vieja* como cenário pedagógico de um projeto plurilingue multissituado: diálogos entre o bairro e a escola

Introdução

O PP compreendeu um conjunto de atividades que decorreram em diversos espaços da *Ciudad Vieja*, a escola, a rua e os museus, envolvendo, na maioria dos casos, as famílias das crianças participantes. A figura 9 sintetiza as propostas didáticas que, com maior ou menor grau, vão dialogando com o bairro da cidade.



Figura 9 – Cenários pedagógicos do projeto plurilingue

Ao longo de mais de dois anos, entremeados com a redação colaborativa de publicações e a apresentação do projeto em inúmeros congressos, fui-me familiarizando com os dados e explorando uma narrativa analítico-reflexiva que, decorrente da complexidade e diversidade de cenários pedagógicos e do caráter rizomático da experiência de investigação, se ia tornando cada vez mais avessa a uma codificação com fronteiras categoriais bem definidas.

Tendo presente a necessidade de criar uma narrativa coerente e coesa, decidi pela divisão dos cenários pedagógicos do PP em dois blocos: um dedicado às atividades decorridas na escola e nas ruas da cidade (capítulo 5) e outro respeitante às atividades nos museus (capítulo 6). Em ambos os capítulos procuro refletir sobre a terceira questão de investigação desta narrativa: *como é que crianças e famílias se engajam colaborativamente e que tipo de recursos investem ao longo das atividades do PP?*

Este capítulo dedica-se, então, a três cenários pedagógicos: um *workshop* na escola intitulado *Mi calle favorita* e os dois passeios familiares pelas ruas da *Ciudad Vieja* captando as sonoridades e as visualidades do bairro. O desenho e a execução destes três cenários envolveram muito particularmente dois museus, o CdF e o Cabildo, a Ca, mãe chilena, e M., mãe cubana que incorporou a rede (ainda que de forma intermitente), A., a fotógrafa independente, D., a docente, e eu. Workshop e passeios, ambos destinados a um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos que neles se inscreveram voluntariamente, incidem sobre o espaço que os rodeia, o bairro, provocando múltiplos engajamentos colaborativos em torno da paisagem habitada por eles em formas, espacialidades e temporalidades plurais.

5.1. *Mi calle favorita*: continuidades entre o bairro e a escola

Durante os meses de setembro, outubro e novembro foram realizadas sete sessões do *workshop Mi calle favorita*, às quintas-feiras e em horário extracurricular, e nas quais intervieram diferentes parceiros da rede: os ativadores do projeto Barrios do CdF, a A., duas educadoras do MAPI, a D., docente da escola, a Ca., mãe chilena, e eu própria. O facto de o *workshop* decorrer em horário extracurricular, possibilitou a participação de alguns familiares.

O espaço

O *workshop* decorreu no CRA - *Centro de Recursos para el Aprendizaje*, um amplo espaço multifuncional, despovoado de mesas e cadeiras, utilizado, sobretudo, para as aulas de dança, projetos educativos extracurriculares, reuniões de pais e videoconferências (fotografias 12 e 13) localizado no primeiro andar da escola.⁸⁸



Fotografia 12 - *Centro de Recursos y Aprendizaje* (plano a). Fonte: autora da tese



Fotografia 13 - *Centro de Recursos y Aprendizaje* (plano b). Fonte: autora da tese

⁸⁸ Apenas a terceira sessão do *workshop* acabou por decorrer no corredor da biblioteca, localizada no piso térreo, pois decorria simultaneamente uma reunião de pais no CRA.

Ao longo das diversas sessões, o grupo foi-se apropriando de diferentes formas deste espaço, ora com algumas mesas e cadeiras de apoio às manualidades, ora com almofadas e em círculos, disposição propicia à reflexão conjunta. Deitados, sentados ou de pé, crianças e parceiros foram atravessando as diferentes propostas de cada uma das sessões.


Os atores

Vinte e três crianças inscreveram-se no *workshop*, tendo sido a assiduidade de algumas mais sistemática do que a de outras. Um participaram apenas numa sessão, outras em todas. O grupo era composto por crianças de diferentes nacionalidades e culturas – uruguaio (14), venezuelanos (7), um cubano e uma chilena - e com percursos de vida muito heterogêneos. Em termos de faixa etária, a grande maioria das crianças situava-se entre os 6-7 anos e os 10-12 anos. Durante a primeira sessão, foi possível indagar brevemente as trajetórias de cada uma.

Praticamente todas as crianças uruguaio viviam no bairro ou nas suas proximidades. Já em relação às crianças provenientes de outros países, algumas que viviam no Uruguai e muito especificamente na *Ciudad Vieja* há dois e três anos e outros, como Alberto (cubano) e Ema (chilena), cujas famílias tinham chegado nesse ano ao país.

Cronograma e descrição breve das sessões

Durante as sessões do *workshop* foram propostas diferentes atividades incorporando metodologias educativas baseadas na arte, através do uso da fotografia, do desenho e da colagem. Como já referido anteriormente, a *Ciudad Vieja* e a nossa relação enquanto indivíduos e agentes desse espaço acabou por ser o fio condutor das sessões⁸⁹. A grande maioria dos exercícios, utilizando a nomenclatura dos parceiros do CdF, utilizam as metodologias visuais como ferramenta de exploração comunitária (Centro de Fotografia de Montevideo, 2018). A tabela 6 apresenta uma síntese das atividades propostas.

Sessão 1 – 12 de setembro de 2019	
	<ul style="list-style-type: none">• Apresentação do grupo (parceiros, crianças e famílias)• Geolocalização das nossas trajetórias e mobilidades no globo terrestre• Jogo lúdico com algumas línguas indígenas faladas na América Latina• Desenho: <i>lo me gusta más de mi cultura es...</i>

⁸⁹ Com exceção da sessão n.º 6 que compreendeu uma proposta pedagógica em torno da visita ao MAPI sobre as línguas indígenas da América. Esta sessão será analisada e discutida no capítulo 6.

Sessão 2 – 19 de setembro de 2019	
	<ul style="list-style-type: none"> • Colocação do desenho da sessão 1 numa gigantografia impressa do plano da <i>Ciudad Vieja</i> • <i>Taller fotográfico</i>: <ul style="list-style-type: none"> - conceitos de composição, enquadramento e ponto de vista - observação de fotografias da PL da <i>Ciudad Vieja</i> e sua discussão - desenho imaginativo em torno de recortes fotográficos da PL da <i>Ciudad Vieja</i>⁹⁰
Sessão 3 – 26 de setembro de 2019	
	<ul style="list-style-type: none"> • Início da construção da <i>calle favorita</i>: <ul style="list-style-type: none"> - reflexão em torno do espaço público e o espaço privado dos bairros - primeiros desenhos sobre a <i>calle favorita</i>: o espaço público.
Sessão 4 – 3 de outubro de 2019	
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Calle favorita</i> (cont.) <ul style="list-style-type: none"> - reconstrução e recriação do espaço público (praças, ruas, monumentos) através do uso da colagem e sobreposição de fotografias antigas da <i>Ciudad Vieja</i> <p>TPC: no final da sessão, foi solicitado às crianças que passeasse pela <i>Ciudad Vieja</i> com a família e fizessem uma recolha fotográfica de edifícios para restaurar.</p>
Sessão 5 – 17 de outubro de 2019	
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Calle favorita</i> (cont.): utilização das fotografias retiradas pelas crianças, de fotografias do acervo do CdF e da PL retiradas por mim e por A. (cf. nota rodapé 93) com vista à construção de novas edificações da <i>calle favorita</i> (colagem).
<i>Visita interativa ao MAPI</i>	
Sessão 6 – 24 de outubro de 2019	

⁹⁰ Estes recortes da PL da *Ciudad Vieja* resultam de um passeio prévio pelo bairro efetuado por A. e por mim a 12 de setembro de 2019.



	<p>Sessão dedicada à pós-visita ao MAPI. A sessão teve por finalidade a construção de uma exposição em frente da biblioteca da escola sobre as línguas indígenas da América Latina (cf. capítulo 6).</p>
<p><i>Mapas sonoros</i></p>	
<p>Sessão 7 – 7 de novembro de 2019⁹¹</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> • Finalização da <i>calle favorita</i>: - audição de excertos das gravações sonoras do passeio em família pela <i>Ciudad Vieja</i> e identificação de sotaques e línguas. - elaboração das personagens da <i>calle favorita</i> (colagem). - recriação da biografia e trajetória de vida das personagens
<p><i>Passeio fotográfico: paisagens linguísticas⁹²</i></p>	

Tabela 6 – Cronograma e síntese descritiva das atividades do *workshop*

A maioria das atividades propostas e das dinâmicas de trabalho teve por finalidade “acercar nuestra percepción visual y nuestra experiencia cotidiana a la relación que establecemos com nuestro entorno más cercano” (Centro de Fotografía de Montevideo, 2018, p. 3). Eixo sempre presente, a *Ciudad Vieja*, imaginada, vivida e experienciada, é ponte e objeto entre o *workshop* e as atividades decorridas nos diferentes contextos do bairro. No *workshop*, os exercícios foram sendo organizados em temáticas como os trajetos que fazemos no bairro e como o vivemos, o valor arquitetónico dos espaços, as ações que poderíamos tomar a nível individual e como comunidade para melhorar as condições do bairro e o vínculo afetivo que estabelecemos com os vizinhos da paisagem pela qual transitamos e construímos as nossas vidas e identidades (Centro de Fotografía de Montevideo, 2018). A través da escuta, da interpretação, da representação e da imaginação, procurou-se, então, ativar a observação do espaço que habitamos, “observar cómo una persona describe un lugar, en qué elementos se enfoca, qué observa, qué incluye y qué excluye, son factores que cuestionan los modos de habitar el espacio” (Centro de Fotografía de Montevideo, 2018, p. 22). O produto final do *workshop* será considerado uma prática artística plástica participativa e comunitária, consistindo numa representação sensível do mundo incluindo o imaginário como faculdade cognitiva (Olmedo, 2015).

⁹¹ A última sessão teve de ser postergada para dia 7 de novembro, havendo um hiato de duas semanas, devido à realização de *Escuela Abierta* no dia 31 de outubro.

⁹² O passeio fotográfico foi a única atividade que por motivos climáticos não se pôde realizar na data inicialmente prevista, devendo ter ocorrido entre as sessões 4 e 5.

Após uma contextualização inicial do *workshop* referente ao espaço físico, atores e atividades desenvolvidas, a narrativa analítico-reflexiva pretende indagar o papel que as metodologias visuais inscritas dentro de um espaço de reflexão partilhada jogam na produção de uma narração de si com os outros e contribuem à construção da alteridade através da recriação coletiva de uma paisagem plurissemiótica (Jaworski & Thurlow, 2010), a *calle favorita*. Considero pertinente associar esta paisagem criada pelas crianças ao conceito de “cartografia sensível”, enquanto objeto mediador das relações dinâmicas e evolutivas entre os indivíduos e o seu entorno (Olmedo, 2015). Na cartografia sensível, os indivíduos mergulham numa linguagem semiótica que toma em conta as experiências dos espaços vividos e dos afetos que são estabelecidos com e na paisagem. É, portanto, uma cartografia contextualizada, na medida em que se situa na prática subjetiva, nas suas dimensões cognitiva, sensível e afetiva, do espaço, do espaço habitado, praticado (Besse, 2010; Olmedo, 2015).

Mi calle favorita es...: a criação plástica como performance de uma narrativa (sensível) de si e do mundo

A partir da terceira sessão do *workshop*, começámos a trabalhar sobre a construção da *calle favorita* sobre um painel de 4 metros (4 laminas de cartolina). Nesta primeira etapa, as crianças foram convidadas a desenharem, recorrendo a lápis de cera, pastel e canetas de feltro, diversos elementos da rua à sua escolha. No final daquela sessão, a rua continha serviços, restaurantes, escolas, heróis imaginários, estádios de futebol, casas, etc, elementos iniciais de criação artística de um terceiro espaço (Bhabha, 1994), naquilo que este termo comporta de imaginário, exploratório, transitório e (inter)subjetivo, porque dialógico. Este terceiro espaço foi-se transformando e modificando à medida que as sessões avançavam, aceitando a efemeridade própria de uma obra de arte que se vai performatizando, tal como se apresenta na figura 10



Convite à visualização⁹³

Figura 10 – Vídeo do processo de criação da *calle favorita*. Fonte: autora da tese

A criação artística que será objeto de análise consiste, assim, num objeto aberto na medida em que ele representa um processo artístico inacabado, naquilo que tem de evolutivo e potencial (Olmedo, 2015). Durante a elaboração desta rua imaginária, as crianças vão investindo múltiplos recursos, construindo uma cartografia sensível de uma paisagem plurissemiótica que entrelaça linguagens, discursos multimodais, práticas culturais e comunitárias e experiências do espaço vivido (Olmedo, 2015). Deter-me-ei, muito especificamente, no investimento de recursos do imaginário, de recursos identitários e de repertórios plurilingues, pluriculturais e plurissemióticos que emanam deste processo cartográfico de olhar o e estar no mundo.

Recursos do imaginário

Sendo o mote do *workshop* a criação de uma *calle favorita*, percurso didático que dá voz às crianças e aos seus modos de representar e pensar o mundo, é natural que aquelas projetem desejos, gostos, preferências e o seu imaginário (infantil) nessa criação plástica. Por sua vez, a criação artística viabiliza a imaginação não no sentido de “dream-like fantasies, but rather as a quotidian energy present in our ordinary lives as common citizens” (Matos & Melo-Pfeifer, 2020, p. 294).

⁹³ O vídeo encontra-se alojado na aplicação Dropbox. Para visualizá-lo, não é necessário fazer o *download* da aplicação. Deve, primeiramente, declinar os cookies associados à página e seleccionar a opção que diz “or continue to website”.

Heróis e criaturas imaginárias vão povoando um canto do imaginário da *calle favorita*, construído por Arnaldo, Agustín e Ricardo (figura 11). A personagem criada por Arnaldo, localizada no espaço aéreo da rua, “Es un super héroe. Tiene una catana porque está buscando a este [refere o adolescente problemático criado por Mateo] porque las personas no pueden andar con cuchillo en la calle porque pueden lastimar a alguien” (Arnaldo.RAVCallefavorita.S7). Nesse canto — localizado no centro da *calle favorita* —, os seus criadores vão efabulando histórias que surgem espontaneamente ao longo das sessões ou ainda quando Arnaldo e Ricardo vão desenhando pequenos heróis que vão interagindo entre si, recriando uma micro-narrativa.



Figura 11 – Detalhe da *calle favorita* com os super-heróis criados por Agustín e Arnaldo

É ainda o poder da imaginação que se vê plasmado na existência de nuvens de chocolate ou edifícios com asas para que se possam trasladar mais facilmente face a necessidades do ordenamento territorial. Surgem, ainda, espaços recreativos, como campos de futebol, ginásios de tirolesa, desporto favorito de Alfonso, ou de comidas favoritas como um vendedor de *torta frita*, uma sucursal *Subway* e um restaurante Arturos, cadeia de restaurantes venezuelana especializada em frango, ou ruas pintadas com diversas cores. Os recursos do imaginário desenharam nessa paisagem uma sobreposição de espacialidades e temporalidades, na medida em que “One can use imagination to represent possibilities other than the actual, to

represent times other than the present, and to represent perspectives other than one's own” (Liao & Gendler, 2020, s/p).

Recursos identitários

Durante as diferentes sessões, observou-se que a questão identitária se ia evidenciando ao longo da elaboração da *calle favorita*. A identidade é projetada em diversos elementos semióticos, bem como na efabulação da própria criação artística. Cores, bandeiras, narrativas biográficas das personagens dessa rua imaginária constituem um caleidoscópio plural das identidades das crianças. A projeção identitária destaca-se sobretudo na construção das personagens da rua que ocorreu na última sessão do workshop.

Nessa sessão, utilizando um molde em *goma eva*, desperdícios de tecidos, papel de lustro, papel branco e canetas, as crianças foram convidadas a criarem uma personagem, com um objeto pessoal, imaginando uma biografia para a mesma. Diferentes crianças foram projetando fragmentos de si próprias tanto nos objetos como nas próprias trajetórias biográficas imaginárias.

A figura 12 representa três personagens criadas por Bruna (6 anos), Alfonsina (6 anos) e Marta (7 anos). Personagens e criadoras são amigas e colegas de classe e dirigem-se, na criação artística, para a *escuela*.



Figura 12 – Detalhe das personagens da *calle favorita*

Os objetos dessas personagens encontram-se relacionados com as próprias criadoras. A personagem que transporta consigo uma boneca foi criada por Alfonsina (6 anos), alusão à primeira boneca da autora, que esta, inclusive, trouxera para uma das sessões do workshop. Durante um diálogo que a criança manteve comigo, Alfonsina mencionou que a boneca tinha uma cor de pela mais escura, pois a sua primeira boneca tinha essa cor. Nesta criação, observa-se um efeito multiplicador de aspetos identitários da Alfonsina, em que a personagem, com o mesmo nome da boneca real (María) constitui por sua vez um espelho da boneca-objeto com um coração desenhado na roupa.

Já Bruna (6 anos) colocou na sua personagem, Tania, uma bandolete cor-de-rosa, objeto que traz sempre consigo, afirmando na biografia verbalizada o seu gosto pelas bandoletes. Por último, Marta (7 anos) colocou uma coroa Burger King à sua boneca — de origem venezuelana e com o mesmo nome, idade e nacionalidade da sua criadora —, porque “me gusta colocar la corona siempre que voy a Burger King” (RAV.Callefavorita.S7).

As próprias biografias de algumas das personagens também refletem aspetos identitários dos seus criadores, nomeadamente no que diz respeito às nacionalidades e mobilidades por estes vivenciadas, como se depreende da leitura das verbalizações biográficas dos criadores Martina (11 anos) e Santiago (9 anos), ambos de origem venezuelana.

Santiago- Él se llama Juan Pablo. Nació en Venezuela pero se mudó a Uruguay. Trabaja en Apple por eso tiene un Iphone X. Le gusta estar con sus amigos y divertirse. Y...ya

Raquel – ¿Y qué edad tiene?

Santiago – 32 años.

Raquel – ¿Y qué dice en la remera?

Santiago – Dice yo amo a mi hermano [risos].

Raquel – ¿Y por qué? ¿Tiene un hermano?

Santiago – Sí.

Bruna – Que se llama *Salvador.

Santiago – Sí. Mi hermano se llama *Salvador y esto es una referencia a él porque no vino [a esta sessão do workshop]. (RAV.Calle favorita.S7)

As três referências destacam aspetos identitários que emergem da verbalização da biografia desta personagem. Santiago transpõe a sua experiência de mobilidade para Juan Pablo, pois também ele veio da Venezuela para o Uruguai. Já na t-shirt, coloca uma alusão ao seu irmão, Salvador, também um dos criadores da *calle favorita*, mas que nesse dia não tinha podido assistir ao *workshop*, observando-se uma criação híbrida de projeção autobiográfica do seu criador, sendo difícil discernir entre o que é ficcional e o que plasma a realidade da criança. Por sua vez; Martina criou Camila, uma cantora que nasceu em Caracas, cidade de origem da criadora: “Ella se llama Camila. Es cantante. Tiene 28 años. Nació en Venezuela. Ella cuando

era chiquita quería ser veterinaria, pero cuando creció quiso ser actriz y cantante [...] por eso tiene un micrófono en la mano” (Martina.RAV.Callefavorita.S7).

Repertórios plurilingues, pluriculturais e plurissemióticos

As linguagens multimodais da *calle favorita* incluem uma paisagem linguística por onde navegam repertórios plurilingues, pluriculturais e plurissemióticos de seus criadores. Estes repertórios são mais evidentes na criação dos múltiplos elementos da *calle favorita*, como serviços, restaurantes, espaços de recreação, bem como nos cheiros e ainda nas sonoridades próprias do rebuliço das ruas, como se pode observar na figura 13.



Figura 13 – Detalhe da paisagem sonora da *calle favorita*

A paisagem sonora da figura 13 compreende três sons criativa e diferentemente representados: $\pi x 2$ remete para o som da buzina, *chapuzón* para o mergulho sonoro na piscina e *Gooooooooooooo!!!!* para o grito da claque num jogo de futebol. Por sua vez, na paisagem visual encontram-se representadas uma trama de línguas e culturas. A figura 14 consiste num fragmento da *calle favorita* onde se destacam vários serviços e restaurantes.



Figura 14 — Detalhe da paisagem linguística da *calle favorita*

Da esquerda para a direita, localiza-se uma loja Apple com *teléfono grátis* e *internet free*, um *Venezuelan Food*, decorado com bandeiras da Venezuela e do Uruguai, uma sucursal do McDonalds com *todo a 1 peso (hasta fines de octubre)* ou mesmo *free*, um Subway e um Arturos, que é uma cadeira de restaurantes muito conhecida na Venezuela. Numa rua paralela, a fotografia do famoso *Almacen del Hacha* da Ciudad Vieja é agora um bar com música ao vivo na *azotea*, tal como referido por Ricardo (6 anos): “antes era un almacen pero mi papá lo convertió en un bar” (Ricardo.RAVCallefavorita.S5). Na figura 14, não faltam ainda as sonoridades da cidade, desde os cumprimentos *hola*, aos engarrafamentos através da multiplicação de $\pi \times 2$ e ainda o som produzido pelas rodas dos *patinetes* rodando pela rua asfaltada.

Os repertórios plurilingues, pluriculturais, mas também plurissemióticos e multimodais apelam a uma interação e experimentação situada de um espaço imaginado, mas ao mesmo tempo recriado, da *Cidade Velha*. A dimensão criativa (como o som da buzina) e a dimensão emocional da linguagem, como a alegria sentida como quando um golo é marcado ou a adrenalina de nos lançarmos para uma piscina, evidenciam uma performatização de línguas, culturas, sonoridades, gestos, imagens, cheiros, resultado do valor expressivo das línguas e recursos semióticos e multimodais das crianças (Budach, 2018), que, ao mesmo tempo, conferem a esta criação multimodal valores simbólicos de um lugar de pertença partilhado.

Desta paisagem semiótica, destaca-se também a utilização das línguas na representação de um posicionamento crítico por parte das crianças. É através de cores, expressões verbais ou a criação de novos espaços, comércio e serviços que os criadores vão

expressando posturas implicadas face à paisagem recriada. As figuras 15 e 16 representam criações de Martina (11 anos).



Figura 15 – Recriação da *Plaza de Independencia*. Autoria: Martina



Figura 16 – Recriação de um comércio da *calle favorita*. Autoria: Martina

Em diferentes sessões, Martina recriou locais para a *calle favorita* que expressam um posicionamento crítico face a circunstâncias sociais atuais. Na figura 15, o edifício sobre o qual está desenhada a bandeira da Venezuela “puede ser un espacio para ayudar a venezolanos, ayudar a los venezolanos que están en Venezuela, para enviarles comida, medicinas, todo eso...o también puede ser la embajada” (Martina.RAVCallefavorita.S4). Numa sessão

posterior, destinada à criação de serviços e comércios através da colagem, Martina decide recriar “una tienda electrónica” (Martina), com a particularidade de não ser um comércio comum, mas um local onde as pessoas podem ir retirar gratuitamente eletrodomésticos à medida das suas necessidades e onde todos são *bienvenidos/welcome/bem-vindo!*. A criação artística multimodal oferece possibilidades para um engajamento crítico com o espaço que nos envolve e com o mundo em que vivemos (Bradley et al., 2018; Matos & Melo-Pfeifer, 2020). É a experiência vivida de Martina, enquanto venezuelana imigrada, que se vê nestas colagens evocada numa reflexão crítica sobre os problemas sociais (Budach, 2018) como carência de alimentos e de medicamentos que assolava a comunidade venezuelana nesse momento.

Mi calle favorita constituiu um percurso colaborativo, participado e performatizado de um conjunto de crianças. A criação plástica apresenta modos de “envisager l’espace” (Olmedo, 2015, p. 15), num processo engajado da pessoa enquanto ser sensível e cognitivo, mas também de engajamento interpretativo e crítico. Tal como sustentado por Bradley et al. (2018, p. 64), “transmodality enable a space in which new ways of thinking about ‘place’ could be developed, thought a process of engagement with a new method and collaborative collaging. It also enable a space in which the broader semiotic landscapes could be unpacked and reassemble”. Retomando as abordagens da multimodalidade e das pluriliteracias (Kress, 2003; Rowsell & Pahl, 2015; Walsh, 2010), a paisagem semiótica multimodal consiste, assim, num conjunto de modos de representação do mundo e de comunicação que se entrelaçam na criação de uma performance plástica que se vai construindo através de “fluid connections between oral talk, writing, gesture and visual and embodied forms of communication” (Rowsell & Pahl, 2015, p. 2).

A criação plástica, através do desenho e da colagem, possibilitou um processo de engajamento na construção de uma paisagem na qual as línguas são ativadas no fluxo do traço artístico e com múltiplas funcionalidades, estéticas, criativas e críticas, possibilitando múltiplas significações, tanto para o(s) criador(es) como para o espectador da criação. Nessa paisagem plástica e multimodal, as línguas entrelaçam-se com outras linguagens, não aparecendo isoladas, e remetem para a experimentação do mundo também através de sentidos e sensações.

O processo possibilitou, assim, a exploração de práticas performáticas e situadas do espaço urbano, com a *Ciudad Vieja* no imaginário dos criadores, reconhecendo e viabilizando as conexões e interrelações que os indivíduos estabelecem não apenas entre si, mas também com o espaço que habitam e que os habita (Borer, 2013). Através do engajamento artístico, as crianças efabulam uma narrativa de si em interação com os outros, conferindo múltiplos sentidos, tanto ao nível cognitivo como sensorial, ao objeto criado. Tal como sustêm Matos e Melo-Pfeifer (2020, p. 294), a arte constitui um veículo “to make the imagination work at both the receptive and the production levels, and as a means to address issues of social, cultural, political, ecological responsibility while adopting an ethical, and humanistic stance”. *Mi calle favorita* vai-se desenhando, então, como um mundo imaginário (Matos & Melo-Pfeifer, 2020),

uma terceira narrativa (Bhabha, 1994) tecida na plurissituacionalidade de um “eu” e de um “nós”, de um lugar de *in-betweenness* (Bradley et al., 2018).

INTERLÚDIO

Memória fotográfica de Mi calle favorita



5.2. Explorações performativas e etnográficas da *Ciudad Vieja*

Ao longo do PP, crianças e famílias foram convidadas a explorarem a *Ciudad Vieja*, o seu bairro, a sua comunidade, desde novas perspetivas. As atividades *Mapas Sonoros* e *Paisajes Lingüísticos* consistem em “ethnographic experiences of walking” (Pink, 2008b) durante as quais os atores desta investigação mergulham na interação com/na paisagem em/no movimento. Em termos didáticos, este tipo de cenário possibilita um conjunto de experiências e de práticas performáticas (*embodied*) que se constroem na imediatez do *real world*. São propostas didáticas que não se desenham através de percursos estáticos e “imunes” ao que nos rodeia. O caráter imediato e imbuído numa paisagem observa-se, por exemplo, na movimentação de crianças e famílias pelas ruas do bairro, como é perceptível pela fotografia 14 onde duas das famílias aproveitam os balancés do parque infantil da *Plaza Zavala* num intervalo de entrevistas.



Fotografia 14 – Arnaldo e Agustín com os pais e o colega de escola Alberto nos balancés da *Plaza Zavala*. Fonte: autora da tese.

A movimentação lenta que pressupõe este tipo de passeio permite, ainda, uma maior atenção a determinados detalhes da paisagem na qual nos encontramos imbuídos, bem como momentos de “thinking time”, ou seja, momentos de reflexividade (Lee & Ingold, 2006)⁹⁴. Da multiplicidade de formas de registo destas movimentações (Pink, 2008b), desde as tecnologias aos diários, as ferramentas destas experiências foram os registos áudio de interações com as

⁹⁴ Para quem é maratonista como eu, não posso deixar de corroborar aquilo que Lee e Ingold (2006) referem: caminhar e correr são atividades que proporcionam momentos de reflexão. A corrida acompanhou desde o início este meu percurso doutoral. Muitos dos pensamentos, reflexões, opções tomadas e pequenos momentos epifânicos ocorreram durante as minhas corridas matinais pela *Rambla* de Montevideo.

peças que transitavam no bairro e a fotografia, metodologias estas já utilizadas em estudos sobre o plurilinguismo tal como avançado no enquadramento teórico da tese. O material recolhido em ambos passeios foi parcialmente incorporado num dispositivo multimédia no museu Cabildo, tal como descreverei mais adiante.

Nesta narrativa-reflexiva, interessa-me sobretudo o processo da experimentação da *Ciudad Vieja*, atendendo às relações entre “walking, embodiment and sociability” na medida em que “walking affords an experience of embodiment to the extent that it is grounded in an inherently sociable engagement between self and environment” (Lee & Ingold, 2006, p. 68; cf. igualmente, Haddington et al., 2013). O foco será, então, no modo como crianças e famílias, coetnógrafos (Prasad, 2013), indagam como se cria, narra, experiencia e visualiza o contexto urbano do bairro e quais os contributos destas experiências para uma didática da pluralidade pluriartística.

5.2.1. Mapas sonoros: captando a paisagem sonora do bairro

Num sábado de outubro de 2019, pela manhã, Alberto, Agustín e Arnaldo (irmãos gémeos), Alfonsina e Luciano (irmãos), Federico e Óscar, suas respetivas famílias e eu encontramos-nos na *Escuela de los Sueños* para empreender um conjunto de entrevistas às pessoas do bairro, num total de 35 entrevistas, correspondendo a 83'1". Esta atividade, que a rede designou de *Mapas Sonoros*, relacionava-se com a temática central do *workshop* na escola, ou seja, como é que a *Ciudad Vieja* era percebida, representada e vivida pelos moradores do bairro, turistas e transeuntes no geral.

Em reuniões preparativas da rede, tinha sido definido que seria entregue às famílias um folheto explicativo da atividade compreendendo o roteiro do passeio e os lugares das entrevistas (apêndice 8). Atendendo a que as entrevistas requereriam algum tempo por parte do entrevistado e por forma a facilitar a geolocalização dos registos sonoros no dispositivo multimédia, foram selecionadas algumas praças da *Ciudad Vieja*, dado que constituem lugares de encontro, de descanso e de lazer.

Durante essa manhã, percorremos, então, a *Plaza da Independencia*, a *Plaza Matriz*, a *Plaza Zavala* e a *Plaza Uno*, munidos com os gravadores dos telemóveis ou das *ceibalitas*⁹⁵. Por forma a facilitar a interação e atendendo às idades das crianças (maioritariamente com 6 e 7 anos), a rede decidiu colocar no roteiro perguntas disparadoras das conversas:

- ¿Sos vecino del barrio, turista o estás de paseo?
- ¿Qué te gusta del barrio?
- ¿Qué mejorarías en el barrio?
- ¿Cuál es tu calle favorita? ¿Por qué?
- ¿Qué actividades acostumbras a hacer en el barrio?

⁹⁵ A *ceibalita* consiste num Tablet que é proporcionado gratuitamente a todos os alunos da EP do Uruguai.

Algumas das entrevistas foram recolhidas por mais de uma família. Espontaneamente duas famílias se juntaram e entrevistaram um mesmo (ou mais) interlocutor(es). As crianças tiveram ainda a possibilidade de se entrevistarem umas às outras para que as suas opiniões também figurassem no dispositivo multimédia. Para as gravações, os entrevistadores solicitaram autorização oral para o registo áudio das conversas, explicando aos seus interlocutores a finalidade da atividade, como se pode apreciar nos seguintes fragmentos das entrevistas que seguidamente se transcrevem.

- (1) Mãe Federico - Hola, somos de la *Escuela de los Sueños y esto es un proyecto que tiene la escuela con los museos. ¿Todo bien?
Turista brasileiro – Todo bien.
Pai Federico – Es un proyecto sobre distintas culturas, si sos turista, qué te gusta del barrio, acá la *Ciudad Vieja*
Turista brasileiro – ¿El bar? El bar también [risas]
Pai Federico – [risas] y después todo esto, las entrevistas estas, todo junto, van aquí al Cabildo (E14)
- (2) Pai Federico – Después los alumnos se juntan y van a publicar un mapa sonoro acá en el Cabildo. (E13)
- (3) Mãe Agustín & Arnaldo – Ellos [sus hijos] están haciendo un proyecto en la *Escuela de los Sueños, la que está allá abajo en Sarandí y están haciendo entrevistas a la gente que pasa, hacerles dos o tres preguntas si son del barrio, qué hacen, y lo que queremos saber es si nos dan permiso para hacerle y grabar la entrevista.
Entrevistado – Muy bien. ¿Quiénes son los periodistas?
Mãe Agustín & Arnaldo – Estos tres caballeros. Y nosotros también intervenimos a veces (E5)
- (4) Mãe Agustín & Arnaldo – Ellos están en un proyecto en la escuela y básicamente lo que hacen es entrevistar a los vecinos y nosotros lo que hacemos es grabar las respuestas para que después las coleccionan y las van a poner en un proyecto en el museo.
Dona do Charlie (cão) – Hãh hãh... Y de qué va el proyecto?
Mãe Agustín & Arnaldo – Básicamente el proyecto es sobre el plurilingüismo con las distintas miradas que hay sobre el barrio, las distintas personas que hay en el barrio. Los de acá, los que hace tiempo viven acá, qué opinan, qué les gusta... y si tiene disponibilidad si podemos grabar [entrevistada asiente]. Charlie vamos a grabar (E32)

- (5) Mãe Oscar - Bueno, este es un proyecto con la *Escuela de los Sueños, con los museos del barrio para la Noche de los Museos se va a presentar acá en el Cabildo un pedazo de cada entrevista (E16).

As famílias assumiram este papel de apresentar o projeto e sua finalidade aos entrevistadores, referindo, por diversas vezes, a construção de um mapa sonoro no Cabildo (fragmentos 2 e 5). A maioria dos adultos, sobretudo os que tinham a cargo filhos mais jovens, tinham como tarefa a gravação dos encontros (fragmento 4). Apesar de a mãe de Agustín e de Arnaldo referir que “nosotros intervenimos a veces” (fragmento 3), da escuta atenta das entrevistas, observou-se que as famílias se implicam nas conversas, quebram o gelo inicial, colocam perguntas, desbloqueiam silêncios, apropriando-se da atividade, dando inclusive sentido à própria análise dos dados.

Inspirada na reapropriação do plurilinguismo nas palavras da mãe dos irmãos gêmeos Arnaldo e Agustín, “el proyecto es sobre el plurilingüismo con las distintas miradas que hay sobre el barrio, las distintas personas que hay en el barrio” (fragmento 4), durante o processo de transcrição (não apenas correspondendo à mera transcrição, mas precedida por três escutas dos documentos e anotações num caderno), vários temas emergiram das conversas que reagrubei em três descritores de análise: (1) trajetórias de vida e mobilidades; (2) *storytellings* da *Ciudad Vieja*; (3) multiperspetividade.

Trajetórias de vida e mobilidades

Muitas entrevistas possibilitaram o encontro com “distintas personas” (fragmento 4), entendendo-se “distintas” como uma pluralidade de culturas, gerações, conhecimentos e experiências. Encontrar-se com o outro é engajar-se com a história dessa pessoa e, em movimento de ricochete, refletir sobre a sua própria história e trajetórias de vida em contexto de mobilidades, quer sejam estas transnacionais (“Soy uruguayo, pero vivo en Buenos Aires y antes de caer en Buenos Aires vivía en el Cerro”- 19; “Hace siete meses que estoy acá y vengo de Colombia” – E15) ou dentro da própria cidade (“He llegado hace dos días. Antes estaba en un barrio que se llama Cordón” – E2; “Y yo vivía en el Cordón, que es el siguiente barrio para allá, y me mudé hace cinco años acá” – E28).

As trajetórias de vida são mais aprofundadas quando crianças e famílias entrevistam pessoas mais idosas transformando as conversas num espaço intergeracional de intercâmbio aberto a aprendizagens múltiplas. O fragmento 6 foi retirado de uma entrevista na *Plaza Zavala* realizada por Arnaldo, Agustín e Alfonso e suas respectivas famílias a um vizinho do bairro já reformado (E5).

- (6) Agustín — ¿Qué te gusta del barrio?

Entrevistado — Bueno, me gusta caminar. Me gusta mucho el deporte. Ahora no lo puedo hacer, pero me gusta.

Mãe de Arnaldo e Agustín — ¿Qué hacía antes? ¿Hacía algún deporte?

Entrevistado — Sí, sí, claro. Fui campeón nacional de natación.

Mãe de Arnaldo e Agustín — Ah mirá! Hacía natación como tú, mi hijo

Alfonso — Yo también hacía natación

Entrevistado — Hace muchos años [...] Estoy enamorado de mi barrio, hace 33 años que vivo acá. De manera que... acá sigo en el mismo lugar.

Mãe de Arnaldo e Agustín — Ah, mirá!

Entrevistado — Porque trabajé toda mi vida acá y además compré acá.

Mãe de Arnaldo e Agustín — Y claro, claro, hizo su vida aquí

Entrevistado — Claro, he viajado mucho, pero

Mãe de Arnaldo e Agustín — Pero siempre vuelve a casa.

Entrevistado — Pero esto es lo más lindo que he encontrado y además he vivido un par de años en Estados Unidos, pero esto...

Mãe de Arnaldo e Agustín — No tiene comparación.

Entrevistado — No. Y he vivido en Washington...

[...]

Entrevistado — Bueno, ¿ustedes de dónde son?

Mãe de Arnaldo e Agustín — Nosotros somos de Venezuela.

Entrevistado — ¡Qué bien!

Mãe de Arnaldo e Agustín — Ellos también son de Venezuela. Él es de Cuba y aquel señor también es de Cuba, que es el papá de *Alfonso

Alfonso — Ella es de...como se llama...de Portugal.

Entrevistado — Portugal uhh. Es un lugar lindo que me quedó en el tintero cuando fui a España no me alcanzó la plata.

Mãe de Arnaldo y Agustín — Pero es lindo ¿no?

Entrevistado — Sí, sí. Dicen que es muy bonito. Estuve cerca, pero no llegué.

Mãe de Arnaldo e Agustín — Y nosotros vivimos acá. Hace tres años ya.

Entrevista — Ah, bueno. Y que vinieron antes del gran ruido⁹⁶.

Mãe de Arnaldo e Agustín — Llegamos acá también a Ciudad Vieja, así que es nuestro barrio desde que ya llegamos.

Entrevistado — Así que por acá.

Mãe de Arnaldo e Agustín — Sí, abajo en Cerrito.

Pai de Arnaldo e Agustín — Con Cerrito y Lindolfo Cuestas.

Entrevistado — Ah así que son vecinos del barrio. Así que los chicos van a la escuelita de acá.

Mãe de Arnaldo e Agustín — Sí, sí

Entrevistado — Ah, buenísimo.

[...]

⁹⁶ Refere-se à crise política e económica da Venezuela do governo de Nicolás Maduro.

Entrevistado - Yo veo que están bien, hace tres años y no se van.

Vários – [risas]

Entrevistado — Están bien sin duda alguna. ¿No?

Mãe de Arnaldo y Agustín — Sí, sí, sí. Además, a mí me pasa lo mismo. Nosotros vivimos acá y trabajamos acá también.

Entrevistado — Claro, claro. Eso es buena cosa. Eso es buena cosa. Yo trabajé toda la vida en la Agencia Marítima así que estaba siempre circundando (E5).

Neste diálogo, a *Ciudad Vieja* surge como um lugar de pertença, emergindo sentimentos e emoções muito positivos em relação ao seu entorno, atravessado por histórias de mobilidade e trajetórias de vida muito distintas (“así que son vecinos del barrio”, “estoy enamorado de mi barrio”). Proliferam verbos como “vivir” y “trabajar”, preposições como “acá” e pronomes possessivos de primeira pessoa que denota que o facto de morarem no mesmo bairro os aproxima: “A mí me pasa lo mismo. Nosotros vivimos acá y trabajamos acá”. Falar sobre a *Ciudad Vieja*, é ainda recuperar um passado e um presente numa relação espaço-tempo relacionando o bairro às múltiplas experiências pessoais, como ter sido campeão de natación e ter trabalhado na Agência Marítima (entrevistado), “ir a la escuelita de acá” (crianças), bem como às suas mobilidades por diversos países. Relatando as experiências migrantes, os interlocutores vão valorizando o espaço que habitam e que os habita, quer seja o seu lar de sempre, ou não: “Pero esto es lo más lindo que he encontrado y además he vivido un par de años en Estados Unidos, pero esto...”. Nesta conversa, desenham-se pertenças múltiplas em relação à *Ciudad Vieja* que vai sendo progressivamente e coletivamente representada como uma comunidade imaginária com uma identidade plural, em que os laços de pertença ultrapassam a extensão temporal de vivência no bairro, não importando se é um vizinho de há 33 anos ou de há 3 anos. Tanto vizinhos antigos como a nova vizinhança manifestam interconectar-se com uma noção *place-identity* definida como “as a salient component of identity, develops as people identify with the place where they live and where a sense of belonging and emotional connection” (Lijadi & Van Schalkwyk, 2017, p. 120). Estes sentimentos de pertença possibilitam um bem-estar emocional e social (“Yo veo que están bien, hace tres años y no se van”).

A forma como as trajetórias de vida influenciam a construção identitária tem sido discutida longamente na literatura em DLP e em *Second Language Acquisition* (Carrasco Perea & Piccardo, 2009; Cummins & Early, 2011; Darvin & Norton, 2015; Farmer & Prasad, 2014; Mathis, 2013; Moore & Brohy, 2013; Norton, 2013; Norton & Toohey, 2011; Norton Peirce, 1995; Thamin, 2007). Para Norton (2013, p. 45), identidade refere o modo como “a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is structured across time and space, and how the person understands possibilities for the future”. Se na conversa acima reproduzida, observa-se que o “sense of belongingness” à *Ciudad Vieja* é partilhado pelos pais

de Agustín e Arnaldo, noutro encontro este sentimento de pertença se modifica no entendimento das crianças.

Uma das primeiras entrevistas desta família venezuelana foi a um vendedor de gelados que estava na *Plaza da Independencia* (fotografia 15).



Fotografia 15 – Entrevista da família de Arnaldo e Agustín ao vendedor de gelados. Fonte: autora da tese

A determinado momento da conversa, surge a discussão entre as diferenças entre um turista e um residente:

(7) Vendedor de gelados – No soy del barrio, pero soy uruguayo.

Arnaldo – ¿Sos un turista?

Mãe – No, porque un turista no vive en Uruguay.

Vendedor de gelados – Usted es un turista, ¿verdad?

Mãe – ¿Tu eres turista o vives en Uruguay? [dirige-se a Arnaldo]

Agustín –Vivo acá.

Vendedor de gelados – ¿Vivís acá? Entonces sos uruguayo.

Agustín– No.

Mãe- Él dice que no.

Agustín – ¡No, mamá!

Mãe- Sí, sí. Eres venezolano, eres venezolano, pero también uruguayo, porque vivís hace tiempo acá. Dices cosas en uruguayo.(E28)

Na fotografia 15, observa-se claramente a indignação de Agustín (“!No, mamá!”) face à afirmação do vendedor de gelados que associa identidade/nacionalidade a lugar de residência abrindo caminho para a negociação entre representações e percepções sobre a identidade. Para a mãe da criança, a identidade surge como um construto que acompanha a trajetória de

vida e os lugares por onde uma pessoa se vai estabelecendo (“eres venezolano, pero también uruguayo, porque vivís hace tiempo acá”), uma identidade que também se vai manifestando nos repertórios plurilingues das crianças (“Dices cosas en uruguayo”), enquanto a indignação de Agustín sugere uma forte afiliação emocional com o lugar de origem⁹⁷. Comparando as duas conversas recolhidas por esta família venezuelana, é perceptível que a identidade é autopercecionada de formas distintas no seio familiar, reforçando as incidências dos sentimentos de pertença e das conexões emocionais que estabelecemos com o nosso entorno na configuração das identidades dos indivíduos (Lijadi & Van Schalkwyk, 2017). Estes dois exemplos reforçam a ideia de que as identidades são construtos complexos, fluídos, multidimensionais e em constante negociação.

Storytellings da Ciudad Vieja

Os encontros intergeracionais possibilitaram não apenas imiscuir-nos nas trajetórias de vida de pessoas com uma longa experiência, mas também a recolha de histórias em torno do bairro e da comunidade da *Ciudad Vieja*.

Para Moore (2021, p. 194), o *storytelling* é uma ação que se conecta com o plurilinguismo na medida em que “Stories relate to their families’ life trajectories, their social networks, and are deeply embedded in the local landscapes they navigate.” Continuando a acompanhar as entrevistas realizadas pelas famílias de Arnaldo, Agustín e Alfonso, na *Plaza de la Independencia*, encontram-se com Don José (fragmento 8). Nesta conversa, o interlocutor vai intercalando a sua vida com a história do bairro, referindo, nomeadamente, as mudanças físicas nele ocorridas.

(8) D. José — ¿Van a la escuela, ellos van a la escuela?

Mãe de Agustín y Arnaldo — Allá van a la *Escuela de los Sueños

D. José — ¿A la *Escuela de los Sueños? Esa era la de los *sueños era la que estaba en Cerrito y Treinta y Tres. De mañana se llamaba Suiza y de tarde *de los sueños.

Mãe — Ah qué internacional!

D. José — Bueno. Y después se mudó por la calle Bartolomé Mitre.

Mãe — ¿Sí?

⁹⁷ Esta forte afiliação com o lugar de nascimento emergiu em diversas ocasiões durante o *workshop Mi Calle Favorita*: para os gémeos, o seu local de residência continuava a ser Caracas (“vivo en Caracas” – Agustín.RAVCallefavorita.S3). Já com outras crianças mais velhas, como Martina (11 anos) e os irmãos Santiago (9 anos) e Salvador (11 anos), os três também venezuelanos, as identidades (transnacionais) são autopercecionadas de uma forma mais fluída entre o lugar de origem e o lugar de residência (De Fina, 2016). Em vários trabalhos plásticos, estas crianças desenharam as bandeiras da Venezuela e do Uruguai, elementos que, desde o ponto de vista semiótico, são representativos das configurações identitárias de crianças plurilingues e pluriculturais (Melo-Pfeifer & Simões, 2017; Prasad, 2020). O estudo levado a cabo por Lijadi e Van Schalkwyk (2017) sobre o construto *place identity* em crianças com elevada mobilidade internacional sugere também afiliações emocionais aos lugares de origem e de residência dependentes das faixas etárias das crianças.

D. José — Bartolomé Mitre entre Cerrito y Piedras. Y ahí se cayó el edificio y se vinieron para acá.

Mãe — ¿Ah, sí?

Pai — Para Sarandí.

Mãe — Bueno, entonces ellos están haciendo esto y lo que quieren es como eso, como preguntar cosas del barrio. Y si usted da permiso para que le grabemos la respuesta

D. José — Sí. ¿Cómo no? Sí. Lo que pasa es que la zona allá abajo es un poquito

Mãe — Delicada.

D. José — Es un poquito brava. Ahora la escuela es buena.

Mãe — Bueno, sí, sí.

D. José — Pero hay que tener cuidado, hay que tener cuidado cuando lo llevan y lo traen, porque hay mucho... Yo me creé allá, y conozco ... pero antiguamente no pasaba nada, se podía dejar la puerta abierta y

Mãe — Ahora no se puede.

D. José — Entraba y salía que los vecinos...ahora si no le ponen reja no tienen suerte ninguna.

Varios — [risas]

Don José, ao saber em que escola andam as crianças, começa a narrar a história da própria escola e as mudanças de lugar. A localização atual da escola é motivo para Don José recordar a vida antes, “pero antiguamente no pasaba nada, se podía dejar la puerta abierta”, salientando aspectos da vizinhança e os cuidados que agora há que ter. Tal como sustém Moore (2021, p. 194), “Storytelling constitutes a key knot to invite families’ engagement, rely on their expertise, honor their stories and identities, invite collaborative inquiry”. Ao longo desta conversa, a narrativa da vida de Don José entrelaça-se com a história da *Ciudad Vieja* e possibilita não apenas o engajamento nesse processo de memória das famílias envolvidas na entrevista, bem como o desenvolvimento do respeito em relação a essa memória nesse momento transmitida.

(9) D. José — Hay que tener cuidado con eso cuando lo lleva. Pero después lo demás no tiene problema ninguno.

Mãe — No, nosotros tenemos tres años viviendo en Ciudad Vieja y ha sido una buena experiencia. No, no nos ha pasado.

D. José — No le ha pasado nada. Bueno, me alegro. Porque yo sé. Hace muchísimo tiempo que no voy para allá. Yo me creé allá, frente a Neptuno

Mãe — Ahora nosotros vivimos en la frente a la Plaza Uno, en la zona en la que está el edificio que están haciendo en la esquina.

D. José — ¿Con 25 de mayo?

Mãe — No, en Cerrito.

D. José — Cerrito, que hicieron un nuevo. Cerrito y...Lindolfo Cuestas

Mãe — En ese vivimos nosotros.

D. José — Yo me creé al lado.

Mãe — ¿Ah sí?

D. José — Del Lindolfo Cuestas era la segunda casa.

Mãe — ¡Ah mirá! Así que somos del barrio.

D. José — Éramos.

Mãe — ¿Ahora se mudó?

D. José — Después yo me fui para el interior, puse negocio allá, después que me jubilé, me vine a vivir ahí enfrente.

Mãe — ¿Ah, sí? ¿Y qué le gusta del barrio? ¿Qué le gusta de Ciudad Vieja?

D. José — Todo, todo. Si la Ciudad Vieja estuviese un poquito más cuidada, no hay como la Ciudad Vieja. Pero hoy como la ciudad que te.

Alfonso — Tu calle favorita?

D. José — ¿hein?

Mãe — ¿Cuál es su calle favorita? ¿Cuál es la calle que más le gusta de Ciudad Vieja?

D. José — Y todo porque yo, como me creé allá abajo, me fui cuando tenía cinco años. La plazoleta que hay por Cerrito

Mãe — ¿Cuál es?

D. José — La plazoleta que hay por Cerrito entre Guaraní.

Pai — La plaza Uno.

D. José — Ahí, ahí. Y ahí está la plazoleta. Ahí. Ahí nosotros jugábamos.

Mãe — Donde hacen los asados.

D. José — Sí

Mãe — Y ahora tenemos la plaza Uno. ¿La ha visto? Que es enorme.

D. José — Sí, la plaza enfrente. Pero está mal cuidada.

Mãe — No la hicieron nueva. La remodelaron toda. La abrieron este año. Yo estaba allí.

D. José — Pero el error que cometieron, que es la Texaco, la que arregla barco, compró el edificio de la Universidad

Mãe — El de la esquina.

D. José — De la esquina y lo compraron. Y después ellos pensaban hacer un túnel por abajo de la plaza para hacer un estacionamiento de autos.

Mãe — Y hace falta.

D. José — Y la Intendencia no le permitió.

Mãe — Por qué?

D. José - Entonces ahí quedó abandonado.

Mãe — ¡Ah qué mal!

D. José - Porque ahí, ahí primeramente era la Facultad de Ingeniería.

Mãe — Ok.

D. José — Después fue Facultad de Humanidades. Cuando la Facultad de Ingeniería se fue para allá, para, para...el Parque Rodó, fue que pusieron Facultad de Humanidades. Después de la Facultad de Humanidades, quedó abandonado. Abajo, en el sótano de ahí del edificio, ahí enseñaban, esté, mecánica naval.

Mãe — ¿Ah sí?

D. José — Y yo iba.

Mãe — Es lindo ese edificio por dentro, ¿no?

D. José — Lindísimo. Lo que pasa es que está abandonado.

Falar sobre a “zona medio brava” onde se localiza a escola e onde mora a família venezolana, é recordar memórias de infância: a casa onde se vivia, o clássico ginásio do bairro, Neptuno, a partida da cidade para o interior para “armar un negocio”. Neste conjunto entrelaçado das histórias do bairro e da sua própria trajetória e história familiar, Don José também fala da história dos edifícios. Através da escuta das suas palavras, os interlocutores vão reconstruindo a história de edifícios simbólicos, como aquele que em tempos pertenceu à *Universidad de la República*, antiga faculdade de engenharia e, posteriormente, de humanidades, e onde Don José chegou a estudar mecânica naval na cave, encontrando-se atualmente abandonado. No final, regressando à sua vida, uma das crianças pergunta-lhe pelas atividades que costuma fazer (fragmento 9). Com humor, descobrimos que Don José, um senhor já com 92 anos e que usa bengala, fazia “todos los deportes de natación”:

(9) Mãe — Miré Señor José, él saber qué cosas usted le gusta hacer más ¿Qué actividad le gusta hacer?

D. José — ¡Ah! ¿Yo? Actividad no puedo hacer ninguna por la rodilla.

Alfonso — No, pero antes.

D. José — Antes, antes...antes hacía natación, waterpolo, remo.

Mãe — ¡Ah! ¿todo eso?

D. José — Todo el deporte de natación lo hacía yo.

Mãe — Le gustaba el agua, entonces.

D. José — La vela, todo, todo.

Mãe — ¿Viste? [se dirige a uno de los hijos]. Todos los deportes de natación.

D. José - Todo eso. Después, con el tiempo, la edad. Hoy tengo 92 años y no puedo hacer nada.

Mãe — [Risas]

D. José — [Risas]

Este tipo de interação social baseados na escuta e na fala relaciona-se com a pluralidade na medida em que ao longo destas conversas, entendidas como experiências de aprendizagem partilhadas, vamos reconstruindo uma representação e uma memória do espaço que habitamos, de uma comunidade, a da *Ciudad Vieja*, realidade orgânica composta por um fluxo de histórias, narrativas e experiências plurais, provocando deslocamentos ao nível das nossas identidades, representações e práticas e de uma maior consciência de nós e dos outros (Gear, 2018; Vago-Soares & Schütz-Foerste, 2020). Tal como aponta Ingold (2007, p. 103), “For inhabitants [...] the environment does not consist of the surroundings of a bounded place but of a zone in which their several pathways are thoroughly entangled” e estes diálogos e narrativas tecidas nesse espaço dialógico apontam para esse emaranhado de caminhos. O bairro estabelece-se, então, como lugar promotor e produtor de narrativas “conectadas à história dos sujeitos, independentemente da geração em que estes se situem” (Vago-Soares & Schütz-Foerste, 2020, p. 270).

Multiperspetividade

A multiperspetividade relaciona-se, primeiramente, com uma atitude aberta à compreensão dessa pluralidade de pontos de vista, não requerendo, contudo, a concordância com eles (Meeus et al., 2021). Em última análise, “It entails an active stance and expresses a willingness to reconsider one’s own point of view” (Meeus et al., 2021, p. 4). Durante o passeio e as entrevistas, crianças e famílias são confrontadas com uma pluralidade de olhares e opiniões sobre a *Ciudad Vieja* e diversos aspetos sociais e culturais desenvolvendo posturas críticas em relação ao nosso entorno.

Na *Plaza Matriz*, Luciano, Alfonsina, a mãe e eu encontramos-nos com um casal de alemães que tinham chegado a Montevideo há dois dias (fragmento 10). O diálogo, estabelecido em espanhol exceto algumas saudações iniciais e finais em alemão, proporcionou novas perspetivas e perceções, situadas numa cultura diferente da uruguaia face a idiosincrasias do lugar.

(10) Mãe –Van a estar tres semanas en Uruguay.

Turista alemão - Sí, sí, sí. En Montevideo no tenemos coche. Tenemos tiempo porque Uruguay es un país muy menos, menos estresado.

Turista alemã – Y muy lindo. Me ha gustado mucho esta parte.

Turista alemão – Muy lindo, sí.

[...]

Turista alemão - Sí. Es muy extranjero para nosotros [...] Hay edificios muy antiguos. Y al lado de esos edificios son edificios muy feas, feos y sí, grandes. Pero la mezcla es muy...pienso que una ciudad siempre vive con la gente que viven en esa...y con las elecciones.

Varios – [risas]

Mãe - Llegaron en un momento muy...

Turista alemão – Sí, sí, sí, muy sorprendido para nosotros. (E28)

Os turistas alemães apreciam o facto de o Uruguai ser um país “menos estresado” e poderem desfrutar tranquilamente da sua estadia de três semanas no país, aproveitando para percorrer a cidade a pé e, muito particularmente, a *Ciudad Vieja*, de que gostaram bastante. O adjetivo “estresado” coincide com a representação própria dos uruguaios face a uma temporalidade própria, o que Abin (2017) refere como “velocidad uruguaya”.

Apesar do pouco tempo na cidade, consideram que é “muy extranjero para nosotros” a paisagem arquitetónica da cidade, num emaranhado de edifício antigos com edifício grandes e “muy feos”. Esse sentimento de estranheza denota positividade face a este novo país que estão a visitar pela primeira vez. Quando o turista refere que “pero la mezcla es muy...pienso que una ciudad siempre vive con la gente que viven en esa” subentende-se, apesar da fealdade de alguns edifícios, uma perceção positiva de modos de estar e habitar a cidade particulares. Para estes turistas, a experimentação da cidade também incorpora as vivências e as dinâmicas que são próprias a determinado lugar como a época de campanha eleitoral. Mais uma vez os interlocutores manifestam a sua estranheza e surpresa por esta idiosincrasia do país (“muy sorprendidos para nosotros”), particularidade reconhecida por todo o grupo entrevistador tanto através dos risos, como discursivamente: “Llegaron en un momento muy...”.⁹⁸

A multiperspetividade também se expressa na forma como habitamos o bairro e a transitamos. Durante as entrevistas, crianças e famílias dialogaram com os entrevistados sobre aquilo de que gostavam mais na *Ciudad Vieja* (fragmentos 11-15), como os espaços verdes e a amabilidade das pessoas, discutiram aspetos que deveriam ser melhorados (fragmentos 16-18), como a necessidade de contentores de reciclagem ou de mais arte urbana e apreenderam múltiplas formas e usos da cidade (fragmentos 19-21)., como morar e trabalhar no mesmo bairro, ver montras e ainda jogar e brincar com os filhos

- (11) “amo la calle Reconquista. Por eso, porque tiene un lugar para sentarse. Tiene mucho verde y tiene la escollera, que es muy importante en Ciudad Vieja.” – E18
- (12) “las plazas, la gente que hay, que hay una gran diversidad de personas, hay muchos inmigrantes y eso me gusta” – E16
- (13) “Están haciendo un lindo trabajo con el patrimonio, recuperando los edificios históricos” – E14
- (14) “los pajaritos, la gente, la iglesia la tranquilidad” – E7

⁹⁸ As campanhas eleitorais no Uruguai são vividas de uma forma muito intensa pela população. As ruas, as varandas das casas e os carros enchem-se de bandeiras, expressando afinidades partidárias; as ruas encontram-se repletas de distribuidores das diferentes listas partidárias, sobretudo, em bairros de grande afluência, como a *Ciudad Vieja*.

- (15) “me gusta el barrio porque hay personas muy amables” – E15
- (16) “más lugares para reciclar, papeleras” – E4
- (17) “las bicisendas son muy angustitas” – E19
- (18) “más murales, que el barrio estuviese más intervenido”- E18
- (19) “Tengo trabajo acá en Plaza Matriz, que soy feriante, y después lo que me gusta es salir a caminar a la rambla” – E13
- (20) “puedo caminar tranquila, ver vidrieras. Hay muchos barcitos también muy lindos” – E26
- (21) “En el barrio vengo a jugar a la pelota con mis hijos, andar en bicicleta, monopatín” – E27

A participação e engajamento de famílias e crianças nestas explorações etnográficas da *Ciudad Vieja*, explorações físicas, emocionais, sociais e lúdicas, permitiram a criação de espaços dialógicos promotores de uma maior compreensão em relação aos outros e ao mundo que nos rodeia (Gear, 2018), aprendendo diversos modos de habitar a cidade, as suas histórias e negociando perspectivas distintas em relação a um mesmo lugar. O caráter lúdico da atividade é referido por algumas crianças como se pode depreender das palavras de Luciano (8 anos) recolhidas a meio do passeio (fragmento 22):

(22) Raquel – ¿Qué te pareció la actividad hasta ahora?

Luciano – ¡Excelente! Nos falta todavía hacer más preguntas, pero por ahora vamos espectacular. Hicimos como seis en la Plaza Zavala, que yo fui parte de una, hicimos como dos o tres o cuatro acá en la Plaza Matriz y no sabemos cuántas vamos a hacer en la Plaza Zavala y en la Plaza Uno, porque la Zavala es la que sigue justo ahora. ¡Vamos! (FeedbackLuciano.RAVMapasSonoros).

O passeio assemelha-se a um jogo exploratório e ao mesmo tempo competitivo, porque são necessárias muitas entrevistas “por ahora vamos espectacular”. A atividade é prazenteira (¡Excelente!) e permite empreender um jogo tipo gincana na qual nunca sabemos com o que nos vamos deparar.

A componente social do passeio é a mais valorizada, como o expressam Federico (fragmento 23), os seus pais (fragmento 25) e a família de Arnaldo y Agustín (fragmento 24).

(23) Federico — A mí me gustó conversar con la gente

(FeedbackFederico.RAVMapasSonoros).

(24) Arnaldo — Me gustó hablar con todos

Mãe — ¿Te gustaron los cuentos que te echaron?

Arnaldo — Sí

[...]

Mãe — A mí me gustó entrevistar. No se ha notado, pero me gusta mucho hablar. Así que la pasé bien entrevistando. ¿Y a ti mi amor?

Pai — El poder hacer la actividad con los niños está muy buena. (FeedbackFamiliaArnaldo&Agustín.RAVMapasSonoros).

(25) Pai Federico — Buenísima la experiencia, la verdad. Sí, muy linda, porque aparte de estar con nuestros hijos, también nos sirve como experiencia de conocer gente de otro lado. Porque a veces, cómo te puedo explicar como pasa desapercibido que uno va en su mundo y esto sirvió para que poder charlar y conocer de verdad que es muy lindo.

[...]

Mãe Federico — Hace muchos años que vivimos acá y preciosa la experiencia enriquecedora, conocimos gente de otros países muy lindos, la verdad que muy bueno (FeedbackFamiliaFedererico.RAVMapasSonoros).

Para além de ter sido muito bem acolhida a modalidade de passeio em família, poder “charlar” com outras pessoas foi um dos aspetos mais valorizados pelas crianças e pelas famílias. A interação social possibilitou partilhar e conhecer histórias do bairro, narrativas e trajetórias pessoais (“los cuentos que te hecharon”), estar atento a aspetos do bairro que passam desapercibidos no cotidiano de uma forma participada e crítica (Ingold & Vergunst, 2008; Pink, 2008b), conhecer “de verdad”, interagir com pessoas de outros países com outras experiências e visões do mundo, e também estar uns com os outros (fragmento 25).

5.2.2. Paisajes lingüísticos: *mettre sur la même ligne de mire la tête, l’œil et le cœur*⁹⁹

5.2.2.1. Composición, punto de vista y encuadre: atelier preparatório do passeio

Já a finalizar o workshop *Mi calle favorita*, no sábado 9 de novembro de 2019, decorreu o segundo passeio familiar, desta vez dedicado a transitar pela *Ciudad Vieja* recolhendo através da fotografia elementos que sugerissem aspetos plurilingues e pluriculturais do bairro. Esta experiência foi precedida por uma sessão do workshop dedicada à fotografia, abordando, desde uma perspectiva lúdica, conceitos básicos como composição, enquadramento e ponto de vista “para que en la salida fotográfica contaran con herramientas a la hora de sacar las fotografías y asimismo pudieran transmitirlos a sus familias siendo mediadores en un intercambio intergeneracional de conocimiento” (Almenar et al., 2021, p. 212).

Após a construção de um modelo composto pelas crianças recorrendo a diferentes materiais presentes no CRA (cadeiras, mochilas, lápis, canetas, tablets, bandoletes, garrafas

⁹⁹ Máxima da autoria do fotógrafo francês Henri Cartier Bresson retirada de <https://www.henricartierbresson.org/hcb/>, última vez consultada em 02/09/2022.

de água, etc), tal como pode ser visualizado na fotografia 16, abriu-se um espaço reflexivo em torno dos conceitos básicos da fotografia.



Fotografia 16 – Construção colaborativa de um modelo fotográfico. Fonte: autora da tese

(26) A. - Tu de ahí ¿qué ves?

Alfonso - La silla.

A. - La silla, ¿verdad? Y, por ejemplo, ¿ves la botella de agua?

Alfonso - No...Está ahí.

A. - ¿La ves? Pero un pedacito.

Alfonso - Sí, un pedacito.

A. - ¿Vos ves la botella de agua?

Oscar – [manifiesta su consentimiento con la cabeza].

A. - Sí. ¿Y vos la ves?

Agustín - No.

Mediadora - ¿Y qué ves así de frente cuando mirás todo el modelo?

Agustín - Mi mochila.

A. – Tu mochila. ¿Y ves una caja de crayolas, por ejemplo?

Agustín – No

A. – Verdad que no?

[...]

A - Veen que cada uno de nosotros ve cosas diferentes dependiendo donde estemos [RAV.Callefavorita.S2]

A partir do modelo construído, as crianças vão colaborativa e performaticamente apropriando-se do conceito de *punto de vista*, em que “cada uno de nosotros ve cosas diferentes dependiendo donde estemos” (fragmento 17). Nesta parte da sessão, as crianças aperceberam-se que tirar uma fotografia é, como dizia Henri Cartier-Bresson, “mettre sur la même ligne de mire la tête, l’œil et le cœur”, ou seja, que como fotógrafos tomamos as nossas próprias decisões e que uma fotografia revela intencionalidades do seu próprio autor: “puedo elegir solo a estos tres compañeros, acercarme un poquito o correr el almoadón, para definir que es lo que yo quiero que salga en las fotografías” (A.RAVCalleFacorita.S2). Assim, se o “el barrio es un lugar y la fotografía una técnica para documentarlo” (Centro de Fotografía de Montevideo, 2018, p. 5), ela é mais que uma técnica de registo ótico. Ao servir para documentar, a fotografia é uma meio de comunicação, na medida em que “refleja tanto al que la sacó como al fotografiado” (Centro de Fotografía de Montevideo, 2018, p. 5)

Nesta roda reflexiva, A. antecipa os elementos do passeio fotográfico aos quais as crianças devem prestar especial atenção (fragmento 27).

- (27) A.- Nos vamos a detener en los carteles de la *Ciudad Vieja*, pero en diferentes idiomas, o en carteles que a veces tienen <INT>
- Alfonso – Yo he visto uno en chino
- A.– Uno chino exactamente
- Mathias – Yo he visto uno en portugués, mi madre habla portugués
- Arnaldo – O en inglés
- A.– Buenísimo
- Arnaldo – Mi mamá en Venezuela hablaba un poquito de inglés
- A. – Buenísimo entonces nos va a poder ayudar tu mamá [...] También puede suceder que aparezcan palabras que uno no entiende bien, que son raras
- Luciano – Era lo que le [a Mathias] estaba diciendo yo, que yo podría hablar tres idiomas: español, japonés y hebreo
- A.– No te puedo creer
- Luciano – Sí. El japonés del karate. Muchas personas no saben que el kung fu es chino y el karate japonés
- A.– Yo no sabía eso. ¿Y cómo es eso del hebreo?
- Luciano – Bueno, sé canciones en hebreo
- A. – Y para escribir? Por ejemplo, yo voy por la calle y veo carteles en hebreo. ¿Cómo son las letras?
- Mathias – Son diferentes
- Luciano – Muy diferentes

Neste diálogo, A. e as crianças vão falando sobre as suas experiências com a PL, mais especificamente das línguas que recordam terem visto pelos cartazes da cidade, como chinês,

português e inglês. Quando A. refere as “palabras que uno no entiende bien” (fragmento 27), Luciano menciona as línguas que fala, relacionadas com as suas experiências e desportos que pratica, como o karaté, bem como a diferença entre estas línguas e o espanhol ao nível da escrita. No final desta ronda, A. introduziu a última atividade: “Con Raquel hicimos un recorrido por la *Ciudad Vieja* y les traemos recortes de carteles, avisos. Entonces nosotros vamos a pegar en una hoja de papel ese cartel. Son pedacitos chiquitos pero que ustedes van a dibujar el resto de ese lugar como si fuera una fotografía” (A.RAVCalleFavorita.S2).

No desenho 2, observa-se a criação de Bruna, cuja mãe se encontrava na sessão do *workshop*.



Desenho 2 – Criação de Bruna da paisagem da *La Petite Cuisine*

Neste desenho, Bruna, a partir de um recorte da PL da *Ciudad Vieja*, vai desenhar-se a si própria à entrada de um restaurante criando uma paisagem plurilingue: o restaurante *La Petite Cuisine* (francês) se encuentra *Abierto* (espanhol). Num diálogo estabelecido comigo, vamos indagando significações para esse recorte:

(28) Raquel – ¿Qué es eso?

Bruna – Un restaurante.

Raquel – Un restaurante. ¿De alguna comida en especial?

Bruna – ¿Qué significa 'en especial'? [se dirige a la madre]

Mãe – Si sabes qué tipo de comida hay en el restaurant.
Bruna – No.
Raquel – ¿No? ¿Y cómo se llama el restaurant?
Bruna – [larga pausa] la...pe...ti...petite, la petite
Raquel – Sí.
Bruna – Cui..si..ne. La petite cuisine.
Raquel – ¿Y sabes lo que significa? ¿Qué idioma es? ¿Qué te parece que es?
Bruna – Inglés.
Raquel - ¿Cuál?
Bruna - Portugués.
Raquel – ¿Portugués? ¿Sí? ¿Y la mamá quiere decir que idioma es?
Mãe – Francés.
Raquel - ¿Y sabes lo que significa?
Bruna – ¿Qué es?
Raquel – La pequeña cocina.
Bruna – ¿Qué? ¿La pequeña cocina?
Raquel – ¿Y qué te llevó a dibujar un restaurant?
Bruna – Fue mamá que me dijo que era un restaurant.

Neste diálogo, a criança vai lendo as palavras num idioma que desconhece, bem como o seu significado. A colaboração entre mãe e filha é central na negociação de significados para esse letreiro de um restaurante da *Ciudad Vieja*, o que também ocorreu entre as próprias crianças, em que as mais velhas e conhecedoras de outras línguas serviram de mediadores e tradutores de algumas mensagens presentes nos recortes. Este tipo de negociação de significados de expressões noutras línguas que não espanhol também será evidenciado no próprio passeio fotográfico sobre o qual seguidamente me deterei.

Já Óscar desenha uma vereda repleta de serviços, comércio e restaurantes (desenho 3):

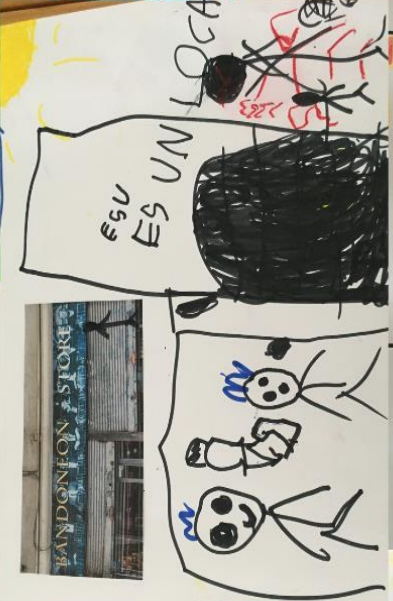


Desenho 3 – Criação de Óscar da paisagem comercial de uma rua

A partir do recorte de uma montra de uma casa de câmbio, Óscar vai incluir no desenho uma loja de roupa “Tienda” e duas cadeias de fast-food: *Starbucks* e *Subway*. Tal como referido aquando da análise do mural de *Mi calle favorita*, as crianças vão construindo uma paisagem plurilingue traduzida, sobretudo, pelos nomes atribuídos a serviços e comércio. No desenho 3, Óscar investe os seus repertórios plurilingues através da designação de sucursais de restaurantes da sua preferência, investindo igualmente repertórios plurissemióticos que traduzem o seu próprio conhecimento do mundo, como os descontos recorrentes em lojas de roupa ou ainda a expressão “Especial de martes” — há sempre uma promoção especial por dia nos *Subway* - e a cor verde associada a esta cadeia de restauração.

INTERLÚDIO

Memória plástica de uma sessão de Mi calle favorita



5.2.2.2. *Lo visual está en todo lo que nos rodea, todo el tiempo: o passeio*

Na experiência *Paisajes Lingüísticos* participaram cinco crianças e respetivas famílias (três mães e uma tia). O ponto de encontro foi novamente a *Escuela de los Sueños* e empreendemos um mesmo percurso desenhado pela rede (apêndice 9), em função de um passeio preparatório da atividade ocorrido em setembro e no qual participámos A., a fotógrafa independente, e eu. Para o registo fotográfico, crianças e famílias utilizaram diferentes dispositivos: máquinas fotográficas e telemóveis¹⁰⁰. No total, foram retiradas 503 fotografias da PL da *Ciudad Vieja*, que, no final do passeio, me foram enviadas pelos familiares por Whatsapp ou por correio eletrónico e armazenadas por mim por autor.

Apesar de um mesmo percurso, as crianças apresentaram um passeio fotográfico pessoal, detendo-se em elementos plurissemióticos distintos e diversificados ou fotografando uma mesma paisagem desde um ponto de vista diferente (fotografia 17).



Fotografia 17 – As perspetivas das crianças no passeio fotográfico. Fonte: fotografia retirada por A.

¹⁰⁰ Na preparação deste passeio, tinha ficado decidido que A. faria a recolha fotográfica da experiência e eu me encarregaria do registo audiovisual. Contudo, como uma mãe tinha ido com os seus dois filhos e apenas com um telemóvel, acabei por emprestar o meu a um dos irmãos. Neste sentido, para além das fotografias das crianças, a narrativa-reflexiva em torno desta atividade será suportada pelas notas de campo transcritas para o DI, a recolha fotográfica de A. e a recolha audiovisual *in situ* da apreciação da atividade. Por outro lado, o facto de não se ter podido incluir um momento de revisitação das fotografias retiradas pelas crianças neste passeio no *workshop* na escola devido a múltiplas razões (calendário escolar, atividades já planificadas pela escola para outras quintas-feiras, único momento de encontro com este grupo, cansaço evidenciado pelas crianças nas últimas sessões), a discussão cinge-se à temporalidade própria do passeio e à análise dos dados recolhidos através dos instrumentos anteriormente enumerados.

Na fotografia 17, duas crianças optam por fotografar um mesmo objeto (um cartaz informativo de uma loja de roupa) desde diferentes perspectivas. A atenção de Luciano consiste numa focalização do objeto de proximidade extrema (“O *Luciano gostava de fazer zoom e tirar [fotos] apenas aos letreiros” – DI.09.11.2019). Já Ema prefere captar esse elemento de uma forma mais distanciada, o que lhe permite incluir na fotografia Luciano - e o momento de captação fotográfica deste -, conferindo um enquadramento mais amplo a essa PL, tal como outras colegas da mesma faixa etária: “Observei que outras crianças retiravam a todo o contexto, como a *Bruna e a *Agustina, as participantes mais pequenas do grupo” – DI.09.11.2019. Esta tomada de posição face ao elemento fotografado traduz, simultaneamente, um modo de interpretar um objeto, na medida em “c’est décider, peu d’instantants avant le « clic », de négocier entre la focalisation de l’objet et le positionnement du photographe face à sa propre représentation de l’objet à prendre » (Vecchi, 2022, pp. 122–123) e, como tal, um engajamento das crianças na própria experiência fotográfica, reforçando a sua autonomia e o seu poder de agência, tal como referido pela tia de Óscar: “está bueno que él pueda elegir” (FeedbackOscar.RAVPL).

Realizar este passeio fotográfico possibilitou atendermos como parceiras da rede envolvidas na atividade a diferentes aspetos, tal como A. nos explica aquando da gravação de um podcast para o projeto LoCALL (LoCALL Project, 2022):

(29)lo visual está en todo lo que nos rodea, todo el tiempo. O sea, más allá de que estamos como muy conectados con distintos dispositivos o medios de comunicación y demás en los lugares que habitamos todo es visual. Entonces está también, este, salir con un grupo a ver ese territorio que ellos transitan todos los días, que es tipo de la casa, la escuela, este, qué camino hacen, por qué cosa se identifican en el camino. A nivel visual [...] es un barrio histórico que recibe muchos turistas y que en la cartelería, en los carteles mismos, en todos lados está como lo plurilingüe y también más aún que es un barrio que como este hay mucho migrante ahí. Entonces no es solamente desde los idiomas, que es como lo primero que uno piensa o nota. Si en un barrio que recibe mucho turismo tenés que tener, bueno, ¿de dónde vienen? De Brasil... Entonces hay mucha cartelería y mucha cosa en distintos idiomas, pero también se escucha y se reconoce distintos acentos también dentro del barrio. Entonces, bueno, fue como surgió más que nada a partir de eso, de que todo el tiempo estamos rodeados de imágenes y cosas por reconocer y bueno, y también mirar y poner atención en la mirada de los chiquilines, qué les interesa a ellos, qué es lo que ven, qué reconocen, qué los atrae, qué cosas sí y qué cosas no, y como también desde el lugar donde ellos están. O sea, la altura no es la misma, uno que recorre con chiquilines de diez, 11 y 12 años. O sea, ellos se centran en otras cosas y también por los intereses mismos. Es un lugar que también tiene como

mucho arte callejero o arte urbano. Entonces también eso es parte del paisaje, ese lingüístico en el que habitan ellos más que nada (11.04.2022; sublinhados meus).

Partindo da premissa que “en todos lados está lo plurilingüe” (fragmento 29), para A., esta experiência permite transitar por um espaço cotidiano e comunitário, como a *Ciudad Vieja*, atendendo ao modo como as crianças se vão engajando na atividade: “también mirar y poner atención en la mirada de los chiquilines, qué les interesa a ellos, qué es lo que ven, qué reconocen, qué los atrae, qué cosas sí y qué cosas no, y como también desde el lugar donde ellos están” (fragmento 29), reconhecendo novos aspectos dessa paisagem dinâmica e em movimento, permitindo traçar de um modo muito próprio (“ellos se centran en otras cosas”-fragmento 29) a presença urbana das pluriliteracias plurilingues e semióticas (Dagenais et al., 2009; Razafimandimbimananana, 2022).

Inspirando-me, então, nas palavras de A., a narrativa analítico-reflexiva deste passeio atenderá muito especificamente ao tipo de elementos plurissemióticos fotografados pelas crianças, ao seu engajamento nesta experiência performática de “encounters” com as línguas/linguagens (Blommaert & Backus, 2012) e à interação colaborativa entre crianças e famílias nos processos de negociação de sentidos dessa materialidade e de (re)configuração de significados do bairro que habitam.

Pluriliteracias plurilingues, plurissensoriais e plurissemióticas da *Ciudad Vieja*

Reapropriando-se do conceito de PL, durante o passeio, as crianças foram fotografando uma ampla diversidade de imagens, textos e discursos multimodais da *Ciudad Vieja*, construindo uma recriação simultaneamente narrativa, na medida em que uma fotografia é um *récit* (Razafimandimbimananana, 2022), e artística do bairro, na medida em “Art is successful visual human communication of a particular experience” (Graham & Kredell, 2022, p. 226).

Durante esta experiência particular de cada uma das crianças, tecida, porém, na interação colaborativa com as famílias, com A. e comigo, foram captados nomes de comércios e de serviços, objetos nas montras das lojas, menus de restaurantes e nomes de comida, anúncios de rua, artefactos, toponímia e, com manifesta incidência em algumas crianças, intervenções urbanas, como grafitis, serigrafias, desenhos e autocolantes compondo uma paisagem inscrita na pluralidade de línguas, culturas, sentidos, símbolos, discursos e sentimentos.



Fotografia 18 – Fotografia de um cartaz cultural da autoria de Bruna



Fotografia 19 – Fotografia de uma banca de rua de venda de posters e postais da autoria de Alfonsina



Fotografia 20 – Fotografia de uma banca de rua com Cd's e de livros da autoria de Óscar



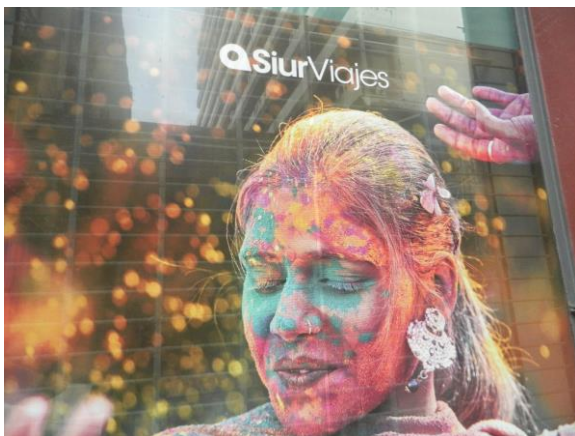
Fotografia 21 – Fotografia de bandeiras da autoria de Óscar



Fotografia 22 -Fotografia de um nome de loja de uma criadora de moda da autoria de Ema



Fotografia 23- Fotografia do nome de um espaço público da Ciudad Vieja da autoria da mãe da Alfonsina



Fotografia 24 – Fotografia da montra de uma agência de viagens da autoria de Óscar



Fotografia 25 – Fotografia de um autocolante colocado num poste de luz da autoria de Luciano



Fotografia 26 – Fotografia do apoio de uma cadeira da autoria de Luciano.



Fotografia 27 – Fotografia de serigrafias da autoria de Óscar.



Fotografia 28– Fotografia de um sabor de gelado da geladaria *La Cigale* da autoria de Luciano.

Fotografia 29 – Fotografia de um grafiti da autoria de Bruna

Este conjunto de fotografias é representativo das pluriliteracias plurilingues e plurissemióticas que se vão entrelaçando na paisagem da *Ciudad Vieja* representada nas narrativas visuais da autoria das crianças. Cada narrativa artística vai apresentando um tecido de línguas que se interpenetram, desde o espanhol (18, 19, 20, 22, 23, 24, 26, 27), como língua oficial, a línguas mais próximas como o português (25), o inglês (19, 22, 25, 28; 29), o francês (20), o alemão (26) ou o italiano, outras de herança pré-colonial, como o guarani (23), e outras mais distantes como o umbundu (18), coreano, chinês ou malaio (24).

As imagens captadas compõem uma paisagem pluricultural, plurissemiótica e plurissensorial recriada pelas próprias crianças. A pluriculturalidade e a plurissensorialidade são aspetos evocados pela musicalidade sugerida pelas capas de Cd's de artistas de diversas origens ou dos livros de música em contacto nessa materialidade que é uma banca de rua, ou pelo sabor e a frescura de um gelado de *lemon pie* (28) ou de uma cerveja Zillertal “sencillamente exclusiva” (fotografia 26).

A componente plurissemiótica desta paisagem é transversal, na medida em que uma fotografia capta não apenas o texto, mas o que está para lá do texto, para lá das línguas e das linguagens utilizadas, numa captação da materialidade do objeto fotografado (Aronin & Ó Laoire, 2013) em temporalidades e espacialidades múltiplas fusionadas numa mesma imagem: o encontro de duas bandeiras, a dos Estados Unidos da América e a do México (fotografia 21), a memória da *Ciudad Vieja* através dos cartões-postais ou dos vários mundiais de futebol em posters *vintage* (fotografia 19), formas de estar na indústria da moda e do design, uma *moda lenta* (fotografia 22) e ainda a reivindicação do amor, esse sentimento pintado a cor de rosa (fotografia 29). As próprias línguas utilizadas em múltiplos elementos recuperam a memória histórica de um passado colonial e pós-colonial, um país conformado e criado por imigrantes - como nas imagens de menus de restaurantes anunciando *ravioles de verdura*, *pizza con*

muzarrela ou a *milanesa napolitana con papas fritas* recuperando a influência italiana na gastronomia fruto da intensa imigração italiana dos séculos XIX e XX.

Segundo A., tal como referido no podcast (fragmento 29), este tipo de passeio permite aproximarmo-nos do olhar da criança em relação ao espaço circundante: “por qué cosa se identifican en el camino”, “qué veen”, “qué reconocen”. Observa-se não apenas a captação de uma PL que, à primeira vez, chama mais a atenção, como os nomes de comércios, por exemplo, ou mais artística, como os murais ou os grafitis, mas também uma focalização em pequenos pormenores como menciona a tia de Óscar (fragmento 30):

(30) Ver las cosas más chiquitas, como visualizar esas palabras. Por ejemplo, había una que decía Bolsonaro. Eran pegatines bien chiquititos, pero que decían frases sobre Bolsonaro y eso es como nunca las había visto todos los días. Entonces como verdad, como que esas cosas tan, bueno, como visualizar o también fijarse la arquitectura que hay en Ciudad Vieja, mirar para arriba todo lo que está como, como bueno, a eso que a lo que uno iba lento mirando y disfrutando de buscar eso o buscar lo que a uno le interesa.

A pluriliteracia plurilingue e plurissemiótica da *Ciudad Vieja* não inclui apenas uma leitura das “cosas más chiquitas” (cf. fotografia 25), mas uma visualização das palavras. O caminhar “lento, mirando y disfrutando” vai dirigindo o olhar dos atores desta investigação, buscando o que lhes interessa, ir dando novas significações a essa paisagem habitada pela observação de elementos que “nunca [o]s había visto”, apesar de transitar pelo bairro todos os dias.

Porém, esta observação é muito mais ampla e não abarca apenas a mobilização dos sentidos, sobretudo, o da visão. Implica uma predisposição corporal, na medida em que a visão é acompanhada pelo caminhar e por ações intencionais como “mirar para arriba”. Este conjunto de predisposições plurissensoriais e motoras conduz a uma compreensão e reconfiguração integradoras do lugar em que a PL não se desenlaça de outras componentes do bairro, “como visualizar [las palabras] o también fijarse en la arquitectura que hay en la Ciudad Vieja”, ou nas esculturas (fotografia 30) ou ainda na arte mural (fotografia 31 e 32), na medida em que “bodily action in the contextual environment and the person’s perceptual experiences are inseparable during the cognition process” (Prada, no prelo).



Fotografía 30 – Escultura “Abrazo” do artista plástico Rubens Fernández na pedonal Sarandí. Fonte: fotografía da autoria de Luciano.



Fotografía 31 – Mural “Yo amo mi barrio” na pedonal Sarandí. Fonte: fotografía da autoria de Alfonsina



Fotografia 32 – Mural na rua 25 de Mayo. Fonte: fotografia da autoria de Óscar

Engajar-se na experiência de captar as assemblagens de línguas, linguagens, discursos, símbolos, cores, formas, tamanhos, temporalidades e espacialidades (Pennycook, 2017) é vivenciar e dar sentido a uma paisagem semiótica complexa e rizomática que traduz as complexidades do lugar (Stroud & Jegels, 2014), tal como expressa a opinião de Ca., parceira da rede e mãe de Ema, após a realização do passeio:

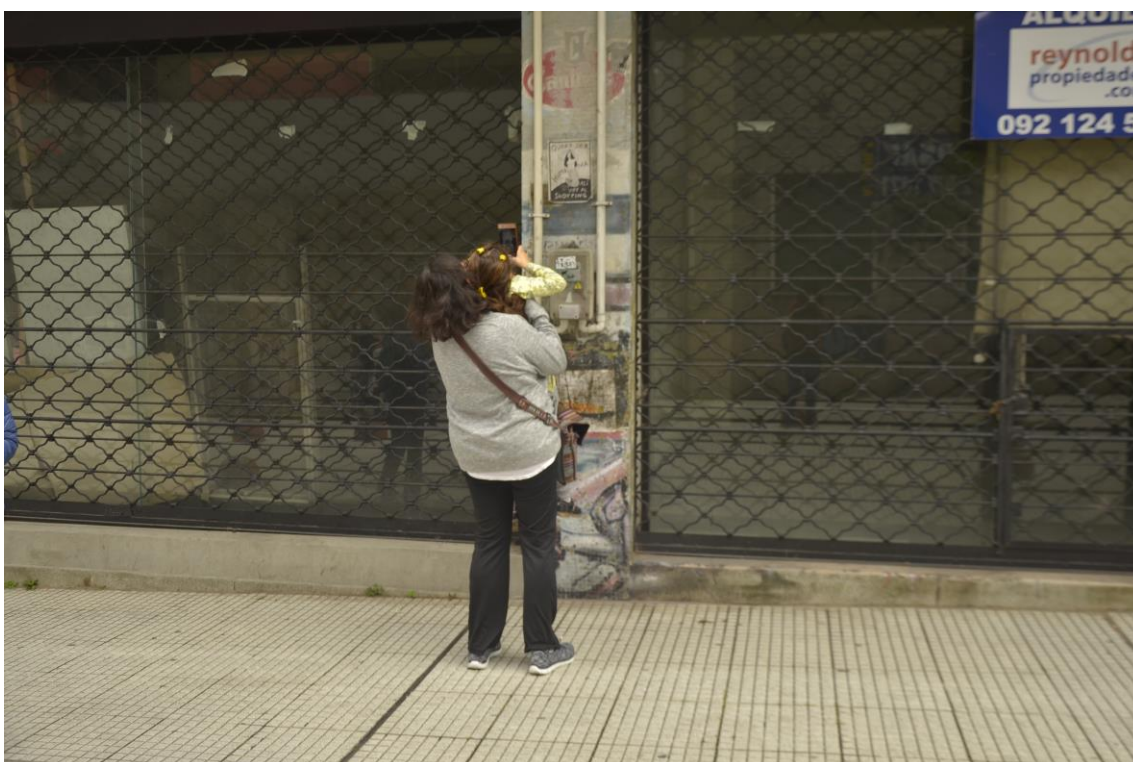
(31)Ca. - A mí me gusta mucho la Ciudad Vieja. Creo que el casco histórico tiene mucho, mucho aporte a la idiosincrasia del país y del lugar. Y como todo, está como concentrado, no, como un todo. Las mezclas de culturas que han ido llegando al Uruguay (FeedbackEma.Ca.RAVPL.09.11.2019).

A experiência consistiu, assim, num modo de engajar-se criticamente na plurissignificação da *Ciudad Vieja*, “illustrating how place is lived, practiced and talked about on a day-by-day basis” (Stroud & Jegels, 2014, p. 4), um engajamento performatizado individual e coletivamente.

A interação colaborativa entre crianças e famílias na negociação de sentidos

As famílias também foram atores engajados neste passeio em diferentes níveis. Se, na sua grande maioria, as fotografias recolhidas correspondem a criações das crianças, pontualmente, nós, os adultos, também nos interessámos por essa PL mais visual e gráfica: “a mãe da *Alfonsina mostrou-me a fotografia que tinha tirado do *Pátio Mainumby*. Referiu que não sabia bem em que língua estava *mainumby*, que significava com certeza um pássaro¹⁰¹, que aparecia na imagem. Disse-lhe que talvez fosse guarani” (DI.09.11.2019).

Em relação às crianças de menor idade, as famílias ajudaram a criança a captar a fotografia segundo a perspetiva e o enquadramento desejado por ela (fotografia 33) ou negociado entre elas (fotografia 34).



Fotografia 33 – Mãe ajuda a Alfonsina a tirar uma foto de uma intervenção urbana. Fonte: fotografia da autoria de A.

¹⁰¹ *Mainumby* refere-se aos beija-flores, designação que se dá a pequenas aves nativas das Américas “apodiformes da família dos troquilídeos” (“beija-flor”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/beija-flor> [consultado em 04-09-2022]



Fotografia 34– Bruna e mãe preparam-se para tirar uma fotografia. Fonte: fotografia da autoria de A.

Transitar por esta experiência, também é negociar os sentidos sugeridos por esses “bits of language” (Blommaert & Backus, 2012, p. 11), nomeadamente no que diz respeito ao reconhecimento dos idiomas presentes nessas linguagens mínimas (Blommaert & Backus, 2012). Logo no início do percurso, Luciano capta a sinalética de uma loja de violinos (fotografias 35 e 36), uma paisagem traçada em múltiplas línguas:



Fotografia 35 – Fotografia de uma loja de violinos da autoria de Luciano.



Fotografia 36 – Fotografia de uma loja de violinos da autoria de Luciano.

(32) Ele [Luciano] disse que aquilo [L'atelier] não era espanhol, mas não sabia que língua era. Então, pediu-me para eu dizer a palavra e ele lá ia tentando: português, italiano e à terceira foi de vez. Acertou no francês. O *Luciano tinha facilidade para identificar as palavras em inglês, mesmo que não soubesse o seu significado (DI.09.11.2019).

O fragmento 32 narra um episódio ocorrido durante o passeio de Luciano demonstrativo de que este tipo de experiência de aprendizagem sugere que a capacidade de reconhecimento de línguas não requer um conhecimento da língua. Tal como referem Bloommaert e Backus (2012, p. 12) “There are many languages we do not actively use or understand, but which we are nevertheless able to recognize and identify, either on the basis of sound or on the basis of script”. De facto, Luciano consegue chegar à identificação da língua do *atelier* pela minha pronúncia. Em muitas situações também existe uma expectativa criada em relação a estas línguas que interpenetram a PL das urbanidades, sobretudo no que diz respeito aos espaços comerciais, os que acabaram por ser os mais fotografados por Luciano. A facilidade com que identifica as palavras em inglês, mesmo desconhecendo o seu significado, pode induzir a interrelação entre uma aprendizagem de línguas acidental e um conhecimento social do mundo: “Recognizing language is the effect of a learning process – typically an informal one – and it results in the capacity to identify people, social arenas and practices, even if one is not able to fully participate in such practices” (Blommaert & Backus, 2012, p. 13). Porém, este reconhecimento nem sempre é evidente e, nestas situações, as famílias constituem uma ajuda essencial:

(33) “Como, por ejemplo, él me preguntaba ‘louvre’ y todo eso, yo le decía que era una palabra francesa” (FeedbackíaÓscar.RAVPL.09.11.2019)

No caso desta família (fragmento 33), a tia, para além de ir anotando num caderno os locais que iam sendo fotografados pelo sobrinho por forma a facilitar a geolocalização das fotografias no dispositivo museológico que iria ser construído posteriormente, ia também ajudando a criança nesse processo de reconhecimento das línguas. A participação do adulto neste processo é igualmente observável no *feedback* final de Bruna, tanto pela necessidade de recorrer à mãe para nomear as línguas encontradas, bem como pelo desejo de as conseguir reconhecer, mas “no sé mucho porque mamá no me dijo” (fragmento 34).

(34) Raquel – Y qué hiciste en la actividad?

Bruna – Saqué fotos. En unas las fotos estaban en... ay ¿cómo era? [se dirige a la madre] Una estaba en...la primera que encontramos? En inglés. ¿Y la otra?

Mãe – No me acuerdo. Había en inglés, en portugués...

Bruna – Sacamos en inglés, en portugués...no sé mucho porque mamá no me dijo.

Mãe – Había un nombre que parecía medio alemán...pero no sabemos
Bruna – Pero yo lo saqué. Pero primero sacamos en el idioma...en el de acá.
Mãe – En español.
Bruna – Eso. Los primeros estaban en español, después sacamos los en inglés, en portugués y esas cosas
[...]
Raquel – ¿Y qué más te gustó del paseo?
Bruna – Ver cosas nuevas, conocer otros idiomas...
Raquel – ¿Y te acuerdas de alguna palabra? Alguna palabra que te haya gustado, que era bonita...
Bruna – Me gustó aquella primera que estaba en inglés. ¿Cuál era? [se dirige a la madre]
Mãe – *Loop*
Bruna – Sí (FeedbackBruna.RAVPL.09.11.2019).

A fotografia pode sensibilizar as crianças para a percepção do seu entorno (Centro de Fotografía de Montevideo, 2018), nomeadamente em relação ao plurilinguismo urbano (Melo-Pfeifer, no prelo). Nesta percepção dos ecossistemas linguísticos do bairro (Calvet, 2005), Bruna estabelece um *recorrido* plurilingue cartografado cronologicamente: “Los primeros estaban en español, después sacamos los en inglés, en portugués”. Nesse engajamento lúdico com a paisagem do bairro, Bruna observa “cosas nuevas”, “conhece” outras línguas e navega através dos sentidos pela pluralidade linguística da sua comunidade, como a palavra *loop*, sua palavra de eleição, em que grafia e sonoridade se encontram entrelaçadas.

Ocupando “el lugar de un punto de partida, de un disparador de procesos y acciones” (Centro de Fotografía de Montevideo, 2018, p. 5), neste passeio, a fotografia foi mediando a construção de narrativas em torno da identidade de um bairro, de uma comunidade que “no es meramente un lugar sino también una red de comunicaciones” (Centro de Fotografía de Montevideo, 2018, p. 5). Sendo um modo alternativo de comunicação, a arte urbana constitui uma assemblagem pela confluência dinâmica de relações semióticas, urbanas, políticas, económicas e artísticas (Pennycook, 2022). Mais do que um objeto, as intervenções urbanas configuram-se como *happenings* (Pennycook, 2022) entre obra, criador e espectador, despertando neste afeções estéticas e engajamentos críticos. Na fotografia 37, Ema e a mãe observam um conjunto de serigrafias.



Fotografia 37 – Ema e Ca. observando serigrafias na rua Sarandí. Fonte: fotografia da autoria de A.

Estas serigrafias constituem uma assemblagem semiótica, desde a multiplicidade de línguas, recursos semióticos e discursos divergentes. Ema segura a câmara fotográfica sugerindo uma “mise en perspective” (Razafimandimbimanana, 2022) daquilo que será fotografado antes do *click*. Mãe e filha observam atentamente as serigrafias numa construção colaborativa (silenciosa?) das plurissignificações dessas mensagens denunciadoras de problemáticas da sociedade atual (a migração forçada, o capitalismo brutal, a alienação social, o machismo). Deter-se e visualizar as diferentes intervenções urbanas, assemblagem semiótica que recorre não raro a usos inusitados, criativos e multimodais, da linguagem, possibilita o engajamento crítico das crianças na sua realidade social, oferecendo oportunidades “to become aware of themselves as social-ethical beings who live in relation to others, fostering interconnectedness through imagination” (Oyama et al., no prelo)

Outros dos processos despoletados pelo ato criativo de fotografar consistiu na consciencialização para os usos sociais das línguas (Albury, 2021; Lomicka & Ducate, 2021), aspeto referido pela tia de Óscar (fragmento 35).

(35) Como que también se podía ver no solo el cartel, sino como todo lo que estaba alrededor o en dónde estaba, en dónde estaba puesto, como eso, como que había como lugares, que capaz que uno no lo ve todos los días, pero que tenía como que

una estrategia con lo que estaba puesto al lado. Por ejemplo el caso de la Armada. Había un local de la Armada, entonces como poner “No a la reforma”, como esas cosas que estaban como estratégica[mente] colocadas. (Feedback.TiaÓscar.RAVPL.09.11.2019).

Segundo esta participante, o registo fotográfico da PL da *Ciudad Vieja* implicou também uma observação do lugar que o elemento fotografado ocupa nessa paisagem e a dialogia estabelecida com outros objetos espaciais, nomeadamente com “the built environment” (Jaworski & Thurlow, 2010, p. 2). Neste depoimento, a minha interlocutora refere o modo como determinados elementos, mais relacionados com as intervenções urbanas de cunho político-ideológico, se encontravam estrategicamente localizados, dando o exemplo do stencil do “No a la reforma” — movimento que, no momento do plebiscito de 2019, tomou uma posição contra mudanças mais conservadoras nas leis de segurança pública — colocado ao lado de um edifício da Armada uruguaia.

5.3. *Ciudad Vieja: Mapa Lingüístico: um dispositivo multimodal plurilingue no museu virtual*

Logo nos primeiros encontros em que se foram definindo as atividades do PP, a rede começou a visualizar o final do projeto que culminaria com uma exposição coletiva que resultasse da participação e da colaboração de todos os atores da investigação. As dinâmicas participativas em museus são cada vez mais recorrentes, convidando as pessoas a engajarem-se ativamente como “cultural participants” e não apenas consumidores de produtos culturais (Simon, 2010). Tal como referido por R., diretora do Cabildo, a curadoria comunitária¹⁰² — ainda que muito incipiente neste projeto — ao envolver um conjunto diversificado de atores sociais e processos distribuição de vozes (*revoicing*) afigura-se como enriquecedora para todos os agentes envolvidos:

Yo sé que a la gente le importa estar / sentirse eso, que sos parte / y que estar disponiendo / que este trabajo que hice yo está acá / también es bueno para el museo / sabés/ es como muy bueno ese tipo de dinámicas / más descontracturadas y más esté / cada vez que hacemos actividades con la gente y con este tipo de colectivos es como

¹⁰² Esta expressão foi utilizada num projeto de curadoria colaborativa e comunitária no qual estive envolvida entre 2020-2022 intitulado “Festival Sin Límites”, o primeiro festival de artes cénicas inclusivas no Uruguai, coorganizado pelo SODRE – instituição cultural uruguaia –, pelo cluster EUNIC – Montevideo e um conjunto de associações e coletivos sociais relacionados com um leque de deficiências motoras e psicológicas. Este projeto foi um dos projetos finalistas financiados ao abrigo do programa *European Spaces of Culture* centrado no conceito de *fair collaboration* no âmbito das relações culturais transnacionais. Sobre o projeto, consultar <https://festivalsinlimites.com.uy/> e <https://www.eunicglobal.eu/news/towards-inclusive-performing-arts-sin-limites-festival>.

que la gente queda muy agradecida que le des ese espacio / que está bueno darles ese espacio y también a nosotros nos gusta / y como un ida y vuelta (R.RR./18.12.2019).

Após a implementação das atividades do PP, o coordenador multimédia do Cabildo, a diretora e eu envolvemo-nos no desenho do dispositivo multimodal plurilingue que seria inaugurado na *Noche de los Museos*, a menos de um mês do último passeio fotográfico pela *Ciudad Vieja*, processo esse sucintamente explicado por B. no programa *Patrimonio Silencioso* do canal de televisão *Televisión Nacional Uruguaya*:



Aceda com este código

Figura 17 – Fragmento do episódio do programa *televisivo Patrimonio Silencioso* dedicado ao Museu Histórico Cabildo

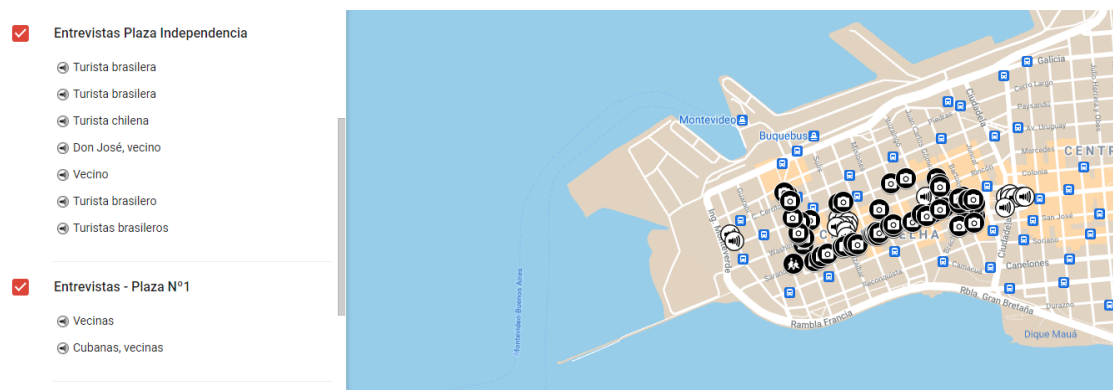
Tal como sublinhado pelo coordenador multimédia, a transposição das recolhas visuais e sonoras exigiu muito trabalho de programação e de masterização do som, impossibilitando que pudessemos inaugurar com as crianças e as famílias o dispositivo multimédia na famosa *Noche de los museos*, que decorreria no dia 10 de dezembro de 2019, tendo sido adiada para

março de 2020, aquando do início do ano letivo, tal como corrobora a diretora do Cabildo na reunião reflexiva final:

aqué! [B.] está más tranquilo / cuando le dije que quedaba para después lo de los mapas sonoros / uff/ venía / o sea / lo tenía muy estresado / ya estaba casi terminado pero le faltaba / le faltaba le faltaba // se iba a quedar como un producto hecho a las apuradas (R.RR/18.12.2019).

Longe de ser apenas um dispositivo multimédia, a rede começou a pensar no modo como se apresentaria esse dispositivo: “Es muy creativa esta red” (R.18.12.2019), “una muestra que sea viva” (Ni.RR/18.12.2019), “mostramos lo que hizo y esto todo puede [se refiere a los trabajos de los niños en el taller] estar en la galería de planta baja [...] como que se puede hacer un corte y explicar el proceso” (R.RR/18.12.2019), “que esto al final es un proceso creativo” (Ni.RR/18.12.2019). Porém, com a chegada da pandemia COVID-19 ao Uruguai a 13 de março de 2020, conduzindo ao enclausuramento imediato de todos os serviços, comércios e centros educativos, o dispositivo, tal como apresentado por B. no programa de televisão não pôde, até ao momento, ser inaugurado.¹⁰³

A virtualização dos processos educativos gerados pela pandemia, incluindo os dos próprios museus, conduziu, então, à transposição do *Ciudad Vieja: mapas lingüísticos* para um mapa colaborativo *Google Maps*, elaborado por B., disponível na página web do museu.



¹⁰³ Na senda do desejo de alguns parceiros (“y a partir de esto queremos hacer más acciones /¿no? no hacer tantos talleres pero hacer más acciones” – Ni.RR/18.12.2019), em 2020, juntamente com A., a parceira da rede, elaborámos o esboço de um projeto, denominado *PluriL@b*, uma plataforma que serviria para divulgar não apenas este projeto educativo, mas uma forma de implementar experiências plurilingues e pluriartísticas em diversos departamentos do Uruguai. Este projeto candidatou-se aos *Fondos Conculsables del MEC* (obtendo uma pontuação de 83/100) e aos fundos da *Fundación Itaú*, não tendo sido aprovado para financiamento.



Aceda com este código

Figura 18 — *Ciudad Vieja: mapas linguísticos (versão em Google Maps)*

A partir deste dispositivo e após um *brainstorming* com A., parceira da rede, desenhei um recurso didático (apêndice 10), compreendendo um conjunto de desafios multimodais que convidam o visitante a deambular, através do imaginário e dos sentidos, pelas *sensescapes* (Prada, no prelo) da *Ciudad Vieja*.¹⁰⁴ Através do engajamento numa cartografia sensível que traça a experimentação sensível, afetiva e cognitiva de um bairro (Olmedo, 2015) por um conjunto de crianças e famílias, o recurso didático procura que o visitante (virtual), individual ou coletivamente, reconfigure uma nova paisagem dessas ruas, *rincones* e *callejones*, conferindo novas significações esse lugar ("sense of place" segundo Pink, 2008a).

Síntese

Este capítulo constituiu uma narrativa de um conjunto de experiências do PP. As experiências narradas neste capítulo decorreram em diferentes lugares de pertença das crianças: a escola, as ruas, o bairro. Cada um destes lugares foi-se desenhando como um cenário pedagógico do vivido e do habitado, corporal e imaginariamente, por cada um dos atores da investigação que se foi apropriando de cada uma das atividades.

Nos passeios sonoros e visuais, a prática dos espaços é *tout d'abord* sensorial, na medida em que a deambulação pelo espaço é feita através do corpo e dos seus cinco sentidos, "correlated sensescapes – seescapes, soundscapes, smellscapes, tastescapes, and touchscapes" (Borer, 2013, p. 965). À experimentação plurissensorial da *Ciudad Vieja*, acresce a sociabilização intergeracional e intercultural como processo central na multiperspetivização de histórias, narrativas, experiências contribuindo para a construção de novas significações para o espaço habitado, transitado, experienciado, tal como evidenciado pelas abordagens PASTeL (Moore, 2017a, 2021; ver também figura 3 do capítulo 1 da tese).

Em cada um destes cenários, crianças e famílias engajaram-se em experiências cartográficas sensíveis (Olmedo, 2015) do espaço comunitário, como lugar de pertença, performatizando, através das artes e da multimodalidade, uma narrativa de si no encontro e na prática de um quotidiano plural: espaços, pessoas, objetos, sensações, línguas. Estas experiências salientam a importância de um trabalho colaborativo, em constante interação com

¹⁰⁴ Este recurso didático foi disponibilizado a todos os parceiros da rede e tem sido mobilizado em encontros científicos e de formação de professores, nomeadamente na *Online Second Training Week* do projeto LoCALL, organizada pela Universidade de Aveiro de 18 a 22 de janeiro de 2021 (<https://www.youtube.com/watch?v=MdwPkuhQRAg>) e mais recentemente na *Journée d'étude internationale*, na Université de Paris 8, a 30 de junho de 2022.

o outro (humano ou não humano), através do qual cada um dos atores vai investido um conjunto de recursos, também plurilingues e pluriculturais, e negociando, criativamente, saberes, experiências, identidades e afetos, à medida que se desenvolvem colaborativamente posturas conscientes, críticas e cívicas face às suas próprias realidades.

Estas experiências conduzem, ainda, a repensar um curriculum da DLP na/pela transversalidade e a plurissituacionalidade dos projetos educativos centrado no empoderamento de todos os atores sociais envolvidos, criando conexões com a comunidade envolvente, promovendo aprendizagens baseadas em *embodied practices* (Budach, 2018) e na experimentação e reflexividade multimodal e pluriartística do plurilinguismo do quotidiano. Uma DLP exploradora das experiências linguísticas, artísticas e performáticas indicia contributos relevantes para o desenvolvimento de pedagogias críticas públicas (Li & Moore, 2020; Zorrilla & Tisdell, 2016) centradas nas vozes dos atores sociais e propulsoras de pensamentos divergentes e alternativos em relação ao mundo que nos rodeia.

Capítulo 6 – A *Ciudad Vieja* como cenário pedagógico de um projeto plurilingue multissituado: diálogos entre os museus e a escola

Introdução

Espaços culturais, sociais e educativos, os museus constituem um lugar de valorização de heranças, histórias, artes, culturas, ciências, habitats e cosmovisões através da criação de uma paisagem semiótica que abarca diferentes “artefactos” materiais e simbólicos.¹⁰⁵ Para além da conservação, preservação e valorização de um dado património, material ou imaterial, uma outra dimensão é fundamental à ação do próprio museu: a educativa (Hooper-Greenhill, 2007; Landry & Meunier, 2008; Le Marec, 2006; Paquin & Lemay-Perreault, 2015). Esta dimensão educativa abrange tanto as narrativas visuais construídas através do espaço museológico como o modo como são comunicadas aos públicos (Hooper-Greenhill, 2000).

A educação dos museus é hoje uma ampla área de estudo dentro da museologia e não caberia no escopo desta tese desenvolver uma abordagem profunda sobre perspectivas em torno da educação nos museus e seus diferentes modelos (cf. os estudos desenvolvidos por referentes da museologia como Allard, 2012; Falk & Dierking, 2000, 2016; Hooper-Greenhill, 1994, 2000, 2007; Landry & Meunier, 2008; Le Marec, 2006; Paquin & Lemay-Perreault, 2015), bem como a sua relação com as instituições escolares (cf., por exemplo, os estudos de Bobick & Hornby, 2013 e Buffet, 1995). Nesta introdução, interessa-me sucintamente destacar algumas visões sobre a aprendizagem em museus, as potencialidades das instituições museológicas em termos da sua relação e compromisso com as comunidades nas quais estão inseridas, bem como o papel social que hoje assumem para a valorização e reconhecimento da pluralidade.

As abordagens educativas nos museus tendem a focalizar-se numa visão da aprendizagem mais transversal, experiencial, performática, “open-ended”, “bodily engaged” (Hooper-Greenhill, 2007) e “more lively” (Hooper-Greenhill, 2000, p. 6). Estas abordagens tecem-se em processos de imersão, deleite, interação, manipulação e na aprendizagem de escolha livre (*free-choice learning*, segundo Falk & Dierking, 2016) do visitante, ator social ativo, reflexivo e crítico (Andre et al., 2017; Falk & Dierking, 2016; Hooper-Greenhill, 2000, 2007; Meunier, 2011; Paquin & Lemay-Perreault, 2015). A exploração do espaço museológico e o efeito imersivo da experiência estimulam o engajamento corporal em que corpo e sentidos constituem recursos inconscientes de aprendizagem (Hooper-Greenhill, 2007), uma aprendizagem em movimento de “zigging and zooming” (Hackett, 2014).

As formas performáticas e plurissensoriais de construção de conhecimento, retomando os pressupostos teóricos desenvolvidos por Pink (2008b, 2009) e Ingold (2000, 2011; Ingold & Vergunst, 2008; Lee & Ingold, 2006), incorporam ainda estratégias afetivas de interpretação, isto é, respostas emocionais que os visitantes manifestam em relação a qualidades estéticas, materiais e espaciais de uma dada exposição, respostas estas que, tal como as racionais,

¹⁰⁵ Apesar de neste projeto termos trabalhado com instituições museológicas no sentido mais tradicional do termo, há uma ampla gama de instituições que são abarcadas pelo conceito de “museu”: “art, history, children’s and natural history museums; zoos, arbore-tums, botanical gardens, science centers, historic homes, interpretive sites like national parks, visitor centers, archives, and a variety of other exhibitions and collections” (Falk & Dierking, 2016, p. 25).

traduzem um engajamento crítico e ético que emerge da experiência vivida do visitante confrontada com essa paisagem (Witcomb, 2020). Esta questão é particularmente visível em sítios museológicos ou em exposições que jogam com temas difíceis (Bonnell & Simon, 2007; Witcomb, 2020). Neste tipo de experiência, o visitante é colocado face a narrativas de violência, por vezes sistemática, e de sofrimento de outros, distantes no tempo, no espaço ou na experiência, performatizando uma série de “intimate encounters” (Bonnell & Simon, 2007), viscerais, promotores de empatia (Witcomb, 2009) e provocadores de “reflexive critique leading to possible new insights regarding one’s relationship to the past” (Bonnell & Simon, 2007, p. 77).

Partindo, então, da ideia de que os museus se configuram como “zonas de contacto” em que pessoas geográfica e historicamente separadas entram em “ongoing relationships” (Clifford, 1997, p. 197)¹⁰⁶, os museus são espaços de negociação, ambivalência, multiperspetividade e multivocalidade não se buscando uma interpretação única de uma determinada paisagem semiótica complexa, na medida em que os processos interpretativos são múltiplos e os significados são construídos em função das perspetivas e dos pontos de vista dos próprios visitantes (e de cada um deles) (Hooper-Greenhill, 2000). Estas “zonas de contacto” amplificam-se e intensificam-se quando os museus se tornam mais inclusivos e participativos, colaborando estreitamente com as comunidades locais, incluindo grupos mais vulneráveis, pessoas com deficiência ou marginalizados pela sociedade, e ainda o “não-público”, como pessoas privadas de liberdade ou pessoas internadas em hospitais, contribuindo para a pluralização das narrativas visuais (González-Sanz & Torruella, 2014; Hernández, 2010), “alicerçadas no presente sobre património, na identidade e na memória” (Carvalho, 2015, p. 4).

Dependendo do paradigma, a abordagem à pluralidade pode ser mais estática, essencialista e paternalista, centrada num discurso mais monolítico entre o *eu/nós* e os *outros* (*othering*, segundo Dunn & Wyver, 2019), em que a pluralidade e a diversidade¹⁰⁷ constituem mais um discurso retórico, ou, pelo contrário, centrar-se numa abordagem mais dialógica em que são desenvolvidos programas e estratégias de criação de terceiros espaços¹⁰⁸ “where individuals are permitted to cross the boundaries of belonging (Bodo 2008) and are offered genuine opportunities for self-representation” (Bodo, 2012, p. 184), evadindo-se à construção de uma narrativa única.

Num paradigma dialógico, cobram relevância os processos de construção de significados, negociação e produção de conhecimento partilhados e participados (Bodo et al., 2009; Hernández, 2010), bem como abordagens à própria construção de exposições mais multivocais, nas quais o dispositivo é desenhado na perspetiva das narrativas pessoais plurais

¹⁰⁶ Clifford apropria-se da expressão “contact zones” utilizada por Mary Louise Pratt na obra *Empire Eyes: Travel and Transculturation* publicada em 1991.

¹⁰⁷ Tal como referem Razafimandimbimanana e Goï (2013, p. 47), pluralidade e diversidade são dois termos que “ne sont pas interchangeables mais nous les mettons en relation pour désigner le non singulier (au sens quantitatif) et le non uniforme (au sens qualitatif).

¹⁰⁸ A autora apoia-se na expressão de Homi Bhabha (1994).

(Capurro & Lupo, 2016; Carvalho, 2015), ou ainda a utilização de estratégias mais performáticas com grupos heterogêneos, como o *storytelling* e o teatro, contribuindo para o conhecimento, compreensão, interpretação e reapropriação dos dispositivos museológicos (Bodo, 2012).¹⁰⁹ Nesta ótica, um museu participativo e inclusivo potencia-se, então, como uma ágora baseada na ética do encontro (Hernández, 2010), promotora do intercâmbio, da descoberta e da surpresa, do diálogo intercultural, e das pluralidades identitárias das comunidades (Charalampopoulou, 2013; Milutinović & Gajić, 2010; Walton et al., 2016).

Ainda dentro deste paradigma, proliferam estudos e relatos de experiências educativas respeitantes à implementação de cenários pedagógicos plurais, desde visitas guiadas, workshops ou construções coletivas de exposições, nomeadamente, junto de e com comunidades migrantes e refugiados (Bodo et al., 2009; Nightingale, 2009; Whyte, 2017) ou ainda com populações autóctones, mais recorrente na América e na Oceânia (Cole & Brooks, 2017; Longnecker & Scott, 2018). Tal como sintetizado por Bodo (2009) em relação a uma série de projetos em museus europeus, este tipo de experiência, muito diversificadas nas atividades e propostas (*storytellings*, performances, teatro, instalações autobiográficas, criação de artefactos, mapas geo-emocionais, apenas para citar alguns exemplos) conduz a uma série de *outcomes* individuais, como o desenvolvimento da criatividade, da expressão de si e autorrepresentação, bem como de competências artísticas, linguísticas e de sociabilização, e de sentimentos de pertença. Em termos do impacto social, a autora refere com principais avanços a autodeterminação, o empoderamento, os intercâmbios interculturais e intergeracionais no seio das comunidades. Por último, ao nível das instituições, as experiências participativas e comunitárias promovem o desenho e a implementação de políticas e programas mais inclusivos e conscientes do papel social dos museus, a diversificação e inovação das modalidades expositivas e sua multivocalidade, bem como o comprometimento com as comunidades locais.

A valorização e o reconhecimento da pluralidade passam também pelas práticas plurilingues dos museus, apesar de ser um tópico recente nos estudos no âmbito da museologia (Garibay et al., 2015). Algumas dessas práticas prendem-se com as políticas de comunicação e da relevância de incluir dispositivos bilingues e multimodais, por forma a, dentro da ótica do compromisso e equidades sociais e de uma comunicação acessível e inclusiva - nomeadamente no que se refere às comunidades surda e cega - abarcar públicos diversificados (cf. estudos de Goss et al., 2015; Martin & Jennings, 2015; Renner et al., 2015; Shelley, 2015; Soto Huerta & Huerta Migus, 2015).

Um extenso relatório elaborado por Yalowitz et al. (2013) analisa diversas visitas a exposições bilingues em diferentes museus dos Estados Unidos da América por famílias

¹⁰⁹ No âmbito do desenvolvimento de uma educação museológica voltada para a pluralidade, Capurro e Lupo (2016) apresentam três abordagens - *multicultural storytelling*, *intercultural dialogue* e *transcultural practice* - e desenvolvem quatro modelos experiências com graus diferenciados de engajamento na multivocalidade dos dispositivos museológicos: *Amplified Heritage Model*, *Multifaceted Heritage Model*, *Connective Heritage Model*, *Performing Heritage Model*.

hispanofalantes residentes no país. O estudo coloca especial ênfase nos comportamentos e nas interações bilíngues mobilizadas nessas visitas. Os autores concluem que uma paisagem museológica bilíngue promove o engajamento das famílias, induz reações emocionalmente positivas (conforto, confiança, prazer), e possibilita a construção de conhecimento coconstruído e partilhado entre adultos e crianças pelo facto de os conteúdos se encontrarem mais acessíveis. Contudo, são ainda poucos os estudos sobre experiências museológicas com famílias bi-plurilingues (cf., por exemplo, a revisão de literatura de Maldonado & Nguyen, 2020).

No que se refere aos estudos em DLP ou em áreas afins, apesar de reduzidos, verifica-se um incremento do interesse no desenvolvimento de experiências educativas holísticas e lúdicas com as línguas em museus, sobretudo com o inglês, destinadas a ou em colaboração com uma grande diversidade de públicos. Os estudos partem maioritariamente de colaborações implicando diversos parceiros educativos, como professores, famílias e comunidades locais (Auger et al., 2018; Shoemaker, 1998) e com museus de ciência e de arte. As experiências exploram o museu como lugar e recurso para a aprendizagem de línguas, incluindo abordagens CLIL e STEAM, recorrendo não raro à multimodalidade e ao uso de tecnologias, como as tablets, e às pluriliteracias. Durante os diferentes projetos, é mobilizado um amplo conjunto de estratégias pluriartísticas e plurissensoriais, bem como o engajamento com diferentes materialidades (Fazzi & Lasagabaster, 2021; Moore, 2017a, 2020a, 2021; Ruanglertbutr, 2016; Trahan et al., 2019).

Nalguns dos cenários pedagógicos descritos nos estudos, o ambiente descontraído do museu conduz à criação de espaços mais confortáveis, um *safe space* de abertura e reciprocidade, mobilizador de interações sobre trajetórias de vida e de experiências (linguísticas) de inclusão e de exclusão social, relatos em que emergem autorrepresentações das identidades (Clarke, 2013; Cloutier & Ibrahim, 2018). Outros cenários configuram-se como percursos da colaboração e da construção metacognitiva e reflexiva de conhecimentos (Sims, 2018), em que repertórios plurilingues e plurissemióticos são mobilizados em práticas didáticas complexas construídas na transversalidade disciplinar capazes de infundir novas perspetivas plurilingues no ensino-aprendizagem das línguas, reclamando os imaginários das crianças e as dimensões percetivas, estéticas e criativas das aprendizagens linguísticas, científicas e artísticas (Arshavskaya, 2022; Moore, 2017a, 2020a; Moore et al., 2018).

Neste capítulo, vou deter-me muito especificamente sobre dois cenários pedagógicos do PP que decorreram no MUMI e no MAPI. Em ambos os cenários, entre eles muito diversificados, ocorreram instâncias na escola, uma prévia à visita, outra após a visita. O cenário preparado pelo MUMI consistiu num atelier intitulado *En los piecitos del outro* e foi a única atividade do PP destinada a uma turma de 4.º ano da *Escuela de los Sueños*, turma essa a cargo de D., a parceira da rede. O outro cenário foi desenhado pelo MAPI e consistiu numa visita interativa dedicada às línguas indígenas da América Latina, seguida de uma sessão na escola incluída, como referido no capítulo anterior, no *workshop Mi calle favorita*. Quais a

condições didáticas e como é que os atores destas experiências nelas se engajam e que recursos investem são as questões que guiam a narrativa deste capítulo.

6.1. *En los piecitos del otro: abordagens educativas à niñez migrante*

En los piecitos del otro consiste num dos ateliers propostos pelo MUMI para abordar a questão das infâncias migrantes junto do público escolar da EP com “enfoque intercultural” (DI.23.08.2019) e compreende um momento em que as dinamizadoras vão à escola e, um segundo encontro, já no museu. Consoante o nível de escolaridade, a abordagem pode ser mais lúdica e plástica (1.º, 2.º e 3.º anos de escolaridade) ou mais reflexiva, recorrendo, nomeadamente, ao teatro (4.º, 5.º e 6.º anos de escolaridade).¹¹⁰

Atendendo à temática do plurilinguismo, este atelier foi proposto logo na primeira reunião que tive com a responsável pela secção educativa em março de 2019 (cf. capítulo 3) que de imediato negociou diretamente com N., a diretora da escola, a turma que iria acolher a experiência (5.º ano de escolaridade) e os dias (27 de agosto e 2 de outubro). É por esta razão que esta atividade é a única do PP que não foi destinada ao grupo de crianças e famílias do *workshop Mi calle favorita*. Por motivos de força maior, a turma de 5.º ano não pôde afinal acolher a experiência, pelo que, nos dias prévios à ida à escola, decidimos que esta proposta poderia ser implementada com a turma de 4.º ano da D.

Esta turma de 25 alunos é composta por um número significativo de crianças imigrantes (9 crianças), provenientes da Colômbia, Venezuela, Estados Unidos da América, Perú, e Trinidad e Tobago. Tal como D. me tinha comentado num encontro prévio à constituição da rede, o facto de estar com esta turma foi uma das principais razões para participar no PP. Ela sentia que as crianças que não falavam espanhol, como Elsa, uma menina dos EUA que tinha chegado esse ano ao país, se encontravam mais desmotivadas, muito embora ela considerasse que o grupo era muito coeso e havia um bom ambiente entre todas as crianças independentemente das suas origens.

Na escola, o *workshop* compreendeu 4 momentos:

- (1) um *brainstorming* em que as crianças discutiram o que é um museu e, muito particularmente, um museu dedicado às migrações;
- (2) um jogo em que cada criança foi tentando descobrir facetas mais ocultas dos colegas y “los chiquilines van viendo como que hay aspectos que no se conocían

¹¹⁰ Esta atividade foi a única do PP que já era aplicada anteriormente pelo MUMI, tendo sofrido muito poucas adaptações (apenas a inclusão de uma tarefa final adicional que incluía um feedback em desenho sobre o atelier). Tal como explicitado nos capítulos 3 e 4, recorde-se que esta instituição se encontrava em período de transição de diretor, tendo Lu. assumido a sua gestão interina, para além de ter estado encerrado durante o primeiro semestre de 2019 para obras. Neste sentido, para Lu., a participação na rede tinha de ser exequível em função das possibilidades e dos recursos humanos disponíveis nesse ano.

tanto y aspectos de la diversidad cultural que era a lo cual lo apuntábamos más” (Lu.RR.1712.2019);

- (3) o jogo das bandeiras para indagar o que conhecemos doutros países;
- (4) *los trapitos ao sol*, em que as crianças foram convidadas a escreverem num papel em formato de mala de viagem “sobre la vivencia del taller” (Lu.RR.1712.2019). As malas de viagem foram colocadas numa corda em formato de estendal (fotografia 38).



Fotografia 38 – *Colgando los trapitos al sol*. Fonte: autora da tese

Durante o diálogo estabelecido entre as monitoras e as crianças, vão surgindo discussões referentes aos motivos para uma pessoa se estabelecer noutra país, ou como refere Natalie, umas das crianças, “ir de un lugar a otro” (Natalie.RAV.Enlospiecietosdelotro.parte1). Esta primeira parte de sensibilização à temática da migração acaba por ser aprofundada na segunda parte do atelier que decorreu um mês depois já no espaço do museu recorrendo à prática teatral como lugar de reflexão.

O cenário pedagógico implementado no museu resulta de uma colaboração entre a instituição e um grupo de adolescentes do programa *Compromiso Educativo*¹¹¹ da educação secundária como explica Lu às companheiras da rede:

- (1) En el caso de nivel de 4.º en adelante, nosotros nos articulamos con un grupo de secundaria de Compromiso Educativo. Entonces, en este caso, los gurises de Compromiso hicieron sketches teatrales con lo que puede pasar cuando [un migrante] llega a un aula, no, diferentes costumbres, que son muy cortos, porque, bueno, la idea es generar una reflexión, porque el taller es una iniciación a la interculturalidad desde la reflexión. El objetivo de Compromiso Educativo es justamente darles un tapín inicial a esa reflexión y puede terminar en cualquier cosa. Puede terminar en los gurises repitiendo el sketch, puede terminar haciendo cosas diferentes, puede terminar cantando, como hicieron acá, puede terminar también haciendo propuestas en diferentes artes con lo que vivieron. (Lu.RR.17.12.2019).

No MUMI, as crianças assistem a dois sketches teatrais, criados e dramatizados por adolescentes do agrupamento de artes do Liceu n.º 1 de La Paz, localidade de Canelones do departamento adjacente a Montevideo. Os sketches ficcionalizam situações vividas por crianças migrantes dentro do contexto escolar. No final das dramatizações, um outro grupo de adolescentes, composto por músicos e coro, interpreta uma música da sua autoria, intitulada “Frontera”, convidando as crianças de 4.º ano para uma roda de dança. O final do workshop é mais livre e descontraído, podendo “terminar en cualquier cosa” (fragmento 1). No nosso caso, as dinamizadoras, Lu e a docente responsável pelos adolescentes, propuseram três atividades à escolha das crianças: a reinterpretação de um dos sketches, a reinterpretação da música “Frontera” e a elaboração de desenhos sobre *niñez migrante*.

A estratégia de utilização da prática teatral, tal como refere Lu., constitui “un tapín inicial a esa reflexión” (fragmento 1), reflexão essa dinamizada por uma professora dos adolescentes do liceu de La Paz (identificada nas transcrições como Docente) e por uma monitora do museu, que, no caso deste estudo, foi a própria Lu. Na análise e discussão deste *workshop*, vou determinar especificamente alguns diálogos estabelecidos entre as crianças e as monitoras após a visualização de cada sketch.

Sketch 1 – Entre gorras e hiyab

Este sketch dramatiza um episódio do primeiro dia de aulas de Nahir, uma aluna refugiada da Síria. O conflito do sketch surge durante a aula quando a professora pede a Nahir

¹¹¹ Criado em 2011, o programa *Compromiso Educativo* coordenado pela ANEP é um programa complementar à educação formal e pretende contribuir para que jovens acedam, permaneçam e potenciem a sua formação educativa adaptada aos seus interesses e trajetórias. É um programa que visa, sobretudo, que jovens de contextos mais vulneráveis não abandonem o sistema educativo.

para retirar o *hiyab*, deixando, contudo, que todos os outros colegas da turma fiquem com os bonés e os gorros na cabeça.

O fragmento 2 reproduz um excerto da discussão das crianças após a dramatização:

(2) Lu. – A ver la interpretación de la compañera.

Natalie – También le discriminaron un poco porque la profesora al decirle que se quitara el *hiyab* por qué no le dijo a toda la clase que se quitaran, porque todos tenían algo en la cabeza, gorro, gorra, vincha.

[...]

Lu – ¿Y quién fue que discriminó?

Natalie – La profesora.

Lu. – Pero me parece que los alumnos también hicieron ahí algo, unos gestos...

Luana – Se arrimaron las sillas.

Lu. – ¿Y por qué hicieron eso?

Joaquín – Porque no la conocen

Lu. – Porque no la conocían. ¿Y qué habrá pasado ahí?

Alfonso – Pensaban que era extraña.

Lu. – Pensaba que era extraña. Su cultura era distinta, su forma de vestir era distinta, su cultura era extraña. ¿A ustedes les pasa eso que cuando viene alguien de otro lugar y que tiene otra forma de vestir, o de comer, o de bailar, y piensan que a veces es medio extraño? ¿A ustedes les pasa eso?

Natalie - Cuando vino Shirley, una compañera, el año pasado también porque ella venía de Estados Unidos no tenía nuestro idioma.

Lu. - Yo me acuerdo de ella. ¿Qué pasó?

D. - No pudo venir.

Lu - ¿Y qué pasaba con el idioma?

Natalie - No la entendíamos y utilizábamos el traductor de la computadora [risas].

Lu. - ¿Quién más me puede contar otra situación?

Katie - ¡Yo! Yo cuando fui a Paraguay a conocer mi familia era como si yo hablara otro idioma, tenía que traducirme, fue como...

Lu. - Y ¿cómo se sienten cuando no pueden comunicarse con otras personas?

Alex - Raro.

[...]

Lu - Sí, mi amor, ¿qué ibas a decir?

Humberto - Yo quería decir que cuando llegué a Uruguay me recibieron bien.

Lu. – Así que cuando vos llegaste no sentiste que te trataron como un extraño. ¿Y eso dice bien o mal del grupo?

Katie – ¡Bien!

Lu- ¡Muy bien! Saben que no siempre pasa eso en todas las clases.

Natalie – A veces también hacen bullying y no solamente en las clases también en la ciudad y los propios adultos. (RAV.Enlospiecitodelotro.Parte2)

Neste fragmento, as crianças vão identificando posturas e atitudes discriminatórias representadas na dramatização, comportamentos que são compreendidos pelas crianças como atitudes perante o facto de Nahir ser proveniente de outra cultura. Este episódio despoleta um conjunto de referências a experiências linguísticas vividas pelas próprias crianças: desde a utilização do tradutor do computador como estratégia para comunicar com uma colega da escola que não falava espanhol ao sentir-se estrangeira (“tenía que traducirme”) quando a própria família não entende uma determinada variedade do espanhol, como ocorrido com Katie. Natalie acaba por referir que estas atitudes discriminatórias chegam a caracterizar-se como episódios de maior violência, como o *bullying*, manifestando que este tipo de violência não ocorre apenas nas aulas, mas é transversal e intergeracional. Este diálogo é expressivo de como “lo emocional, lo vivido, lo experimental, el afecto y la empatía constituyen motores y alabanzas de una dimensión reflexiva sobre posibles significados” (Almenar et al., 2021, p. 211) de determinados episódios teatrais.

Sketch 2 – ¿Qué es ser normal?

O segundo sketch apresentava um conjunto de situações respeitantes aos colegas de turma provenientes de outros países. O conflito deste sketch surgia em relação a aspetos diferentes daqueles da cultura dominante, subentendida a uruguaia, considerados *normales* ou *como la gente aquí*: nomes de pessoas, hábitos gastronómicos como *comer guiso a la merienda* ou ainda ter cabelos cacheados. No final, os personagens questionam em múltiplas vozes *¿Qué es ser normal?* Aproveitando esta pergunta retórica, Lu. dá início, então, à discussão com as crianças sobre esta dramatização (fragmento 3).

(3) Lu. - Y eso les pregunto a ustedes. Para ustedes ¿qué es ser normal?

Humberto - Ser normal es ser como...ser como sus costumbres, andar como sus costumbres.

Lu. - ¿Vieron lo que dijo él? Ser normal es como sus costumbres, andar como sus costumbres. ¿Qué más, a ver? Ahí atrás.

Carmela - Ser una persona.

Lu. - Pero hay varios tipos de personas. ¿Cuál es la persona normal?

Luana - Es normal como que...ser tú mismo <IMP>

Lu. - A ver ¿puedes repetir?

Luana - Debes ser tú mismo como eres.

Lu. - El ser normal, dice ella, es ser tú mismo. A ver ¿qué piensan de eso?

Natalie - También es como...como distinto porque en una comunidad, como, por ejemplo, en una pensión¹¹², sería normal pagar siempre y el que no paga sería diferente, pero en distintas...yo qué sé, en un país es normal tener los...tener rulos pero en otros países es tener el pelo lacio.

Docente - Entonces lo normal tiene que ver con las características y las costumbres de una cultura <INT>

Natalie - Tiene que ver con la forma cómo te ven, porque al final nadie es normal.

[...]

Hugo – En nuestra escuela había una niña que era de Angola, y ella se sentía sola, nadie la apoyaba.

Natalie – Una vez ella se puso lanzando sillas y golpeando las cosas y nosotros no entendíamos por qué. Entonces la maestra nos pidió que saliéramos y que ya se iba a tranquilizar. Esto fue el año pasado, ¿no? Ella estaba muy como, se ve como [hace un gesto en la cara demostrando señales de consternación]... porque capaz, para mí ella se acordó de la guerra, porque Angola estaba en guerra, y capaz por eso ella se puso media mal, corría por todas las partes, tiraba todo, no sé, levantaba sillas (RAV.Enlospiecitosdelotro.Parte2).

Esta discussão gira em torno da “normalidade” e de parâmetros culturais que são diferentes consoante as distintas comunidades. Humberto e Luana apontam que ser normal é “ser tu mesmo”, viver segundo os costumes culturais e comunitários dos grupos de pertença. Já Natalie sugere que mais do que o modo como vivemos, o conceito de normalidade aponta a maneira como somos vistos pelos outros, afirmando que o próprio conceito termina sendo inadequado: “porque al final nadie es normal”. Transparece destas interlocuções a capacidade de estas crianças problematizarem questões sociais relevantes, como as tensões que surgem entre culturas dominantes e culturas mais vulneráveis ou marginalizadas, manifestando consciência de subterfúgios discursivos estereotipados que circulam no quotidiano.

Além disso, no fragmento 3, as crianças, com muita seriedade, voltam a recuperar experiências vividas na escola, desta vez com uma colega de Angola, empatizando com a menina, tentando compreender determinados comportamentos e atitudes que às vezes manifestava na escola que, segundo Natalie, eventualmente se explicavam por experiências traumáticas vividas no seu país de origem: “para mí ella se acordó de la guerra, porque Angola estaba en guerra”.

No final das duas dramatizações, a Docente pergunta como é que as crianças se sentiram perante as situações vividas pelas personagens imigrantes das histórias (fragmento 4):

(4) Humberto – Yo me sentí un poco mal.

¹¹² Recordo que muitas crianças imigrantes da *Escuela de los Sueños* moram em pensões.

Luana – Mal.

Docente 1 – ¿Por qué te sentiste mal?

Luana – [pausa larga] mal porque los discriminaron y hmm porque son importantes tan importantes como los otros, todos somos importantes

Docente 1 – Eso se llama empatía que es cuando nos colocamos en el lugar del otro e igual me sentí mal por lo que le hicieron

Lu.- Por ejemplo, empatía también sintieron con su compañera de Angola, que se sentía sola y hizo todas esas cosas que dijeron, ¿verdad?

Natalie – Yo sentí coraje y ... ¿cómo se dice?

Luana – ¿Empatía?

Natalie – No. [larga pausa] ay no sé cómo se dice.

Lu. – Impotencia?

Natalie – Ahí va.

Lu. – ¿Por qué impotencia?

Natalie – Porque la discriminaban y eso no está bueno (RAV.Enlospiecitodelotro.Parte2).

Como espectadores, as crianças experienciam sentimentos de empatia, como mal-estar, coragem e impotência, reconhecendo que, dentro da pluralidade da nossa sociedade, “todos somos importantes” (fragmento 4). Estes sentimentos manifestados são reveladores da capacidade de estas crianças discernirem atos discriminatórios. O teatro, como instrumento mediador de relações interpessoais, introduz uma dimensão imaginária complexa, que repousa sobre fenômenos de identificação do espectador com as personagens “que les élèves appréhendaient à l’aune de leurs expériences et représentations personnelles” (Aden, 2010, p. 10). A empatia constitui, então, um sentimento de interface para a emergência de sentidos partilhados (Aden, 2010). Mais do que um sentimento, Aden (2010) posiciona a empatia como uma competência no desenvolvimento da intercompreensão e da relação intercultural, e ao mesmo tempo um processo através do qual as identidades individuais e coletivas são construídas nas relações intra e interpessoais.

Luana, Hugo, Humberto, Katie, Natalie e Alfonso, as crianças que mais participam e que quase monopolizam estas interações, são todos imigrantes. Os sketches predisuseram a criação de um *safe space* propulsor de aprendizagens, bem-estar e inclusão. Após cada uma das dramatizações, estas crianças engajaram-se na discussão de situações discriminatórias vividas por grupos sociais de pertença, sintonizando vivências próprias com as alheias em processos de “the making and re-making of the self” (Clarke, 2013, p. 234). Tal como refere Lu, a parceira do MUMI, “la idea de este taller era justamente conectar los niños migrantes con sus orígenes, con sus cosas” (Lu.RR.17.12.2019). O *workshop* viabiliza as vozes das crianças migrantes, “positioning themselves and being positioned as ‘knowers’” (Clarke, 2013, p. 5), na medida em que é através do seu ponto de vista, experiência e sensibilidade, que o conceito de

niñez migrante é coconstruído, desafiando estereótipos, imagens, representações e discursos sociais sobre as migrações (Bodo, 2009).

As artes cênicas têm sido mobilizadas como recursos didáticos para uma educação da pluralidade nos museus (Bodo et al., 2009), nas escolas (Aden, 2010, 2022; Armand et al., 2013; Caron, 2018; Clerc et al., 2007) e em festivais (Li, 2020; Sérusclat-Natale, 2020). Este cenário pedagógico implementado no MUMI propõe a articulação da receptividade estética com a reflexividade e a discussão crítica das dramatizações. A coconstrução dialógica dos significados das dramatizações possibilita o questionamento de si e dos seus pontos de vista, “bringing to the surface intimate and sometimes problematic aspects of their own personal story” (Bodo et al., 2009, p. 7). As crianças-espectadoras experienciam cognitivamente e emocionalmente cada uma das situações dramatizadas, reforçando a sua consciência plena face à pluralidade, linguística e cultural, do mundo contemporâneo (Caron, 2018). O teatro surge, então, como um gatilho de emoções, um espaço de emergência da empatia (Aden, 2010; Caron, 2018), em que cada uma das crianças-espectadoras se engaja e se empodera, construindo uma narração de si através da alteridade, de “s’altériser” (Castellotti, 2017, p. 43). Esta experiência é, então, reveladora da prática teatral como heterotopia¹¹³ (Aden, 2022), na medida em que encontros, espaços, tempos, vivências e histórias singulares se fundem nessa experiência artística.

6.2. Experiências performáticas com línguas indígenas da América Latina

O ano de 2019 foi declarado pela UNESCO Ano Internacional das Línguas Indígenas. Sendo um museu dedicado às artes pré-colombianas e indígenas, alguns membros da equipa educativa do MAPI começaram a pensar numa atividade que viabilizasse o património imaterial linguístico da América Latina (fragmento 5):

- (5) A J. começou por descrever o processo de elaboração da visita, algo que começou em março, no contexto do Ano Internacional das Línguas Indígenas, com mais dois *talleristas* do museu: o J., um basco que estava a fazer um estágio no MAPI, e o S. Mencionou que a visita iria ser muito mais extensa e também com materiais mais apelativos, mas que as prioridades da direção do museu [...] e disponibilidade financeira fizeram com que a visita tivesse de ter sido adaptada (DI.28.08.2020).¹¹⁴

¹¹³ A autora retoma o conceito de heterotopia utilizado por Michel Foucault no texto “Des espaces autres”, proferido na *Conférence au Cercle d’études architecturales* a 14 de março de 1967.

¹¹⁴ Recordo que este encontro reflexivo da rede, ocorrido a 28 de agosto de 2020, não foi parcialmente gravado, pelo que se decidiu reter uma descrição exaustiva do encontro no DI, entrada que foi partilhada com as duas intervenientes dessa reunião, ambas *talleristas* do MAPI, e que foram introduzindo comentários laterais.

Esta vontade do setor educativo do MAPI coincidiu com o início da participação do museu na rede. O MAPI propôs, então, que a visita temática, inédita no programa educativo do museu, fosse construída para ser incluída no PP e destinada às crianças e famílias da *Escuela de los Sueños*. Durante vários meses, os três *talleristas* mencionados no fragmento (5) começaram a investigar sobre a temática, a trabalhar num guião da visita distribuído no final de agosto à rede, bem como nas modalidades pedagógicas da experiência. Entre setembro e outubro de 2019, a rede foi o espaço de partilha e de discussão das atividades interativas da visita, dos materiais e dos recursos a serem utilizados durante esta experiência (cf. capítulo 4), que se foca nos plurilinguismos indígenas da América do Sul, cujo contacto de línguas entre línguas autóctones e línguas colonizadoras, como o espanhol, e a herança desse contacto, serão os eixos centrais desta experiência no museu.

. Tal como refere J., longe de ser uma visita expositiva, a proposta tinha sido pensada para “criar uma experiência corporal”, uma experiência imersiva, interativa e participativa em que os visitantes intervissem, inclusive na paisagem do próprio museu: “A J. referiu que a visita foi pensada para criar uma experiência corporal, no sentido que a educação em museus deve privilegiar o visitante interativo, o visitante que intervém no espaço museológico e que, tal como sentiu com a visita, este tipo de experiências é muito marcante” (DI.28.08.2019).

Neste sentido, torna-se relevante recuperar o conceito de *multilingual material of culture* proposto por Aronin et Ó Laoire (2013, p. 301),

Older, traditional artefacts such as monuments, inscriptions, buildings, old dress codes, and so on, also have crucial socio-symbolic importance of reminding speakers of historical links of the minority language with a particular location, territory or topographical feature. (...). The minority language has a physical presence in the world of the majority language and vice versa.

Este conceito permite considerar outras possibilidades didáticas para a educação plurilingue, incorporando abordagens semióticas e socio-simbólicas que emerge deste cenário pedagógico no MAPI com a finalidade de criar uma experiência de aprendizagem promotora da consciencialização para a preservação, valorização e reconhecimento das (nossas) culturas patrimoniais e de uma ecologia de línguas (Calvet, 2016) mais complexa, híbrida e *afronteira* do (nosso) mundo contemporâneo, tal como corroborado por uma das *talleristas* logo num momento inicial da visita: “cuando hablamos de indígenas estamos hablamos de cientos de miles de grupos cada uno con su manera de hacer las cosas con su manera de ver el mundo con su manera de sentir las cosas y es un poco lo que nosotros vamos a introducir a través de la lengua ¿sí?” (RAV.VisitaMAPI.Partel.19.10.2019).

A visita interativa, como assim foi designada pela rede, tenta provocar uma relação lúdica e crítica entre os participantes e as línguas e culturas indígenas, na tentativa de que estes se apropriem da temática da valorização de um património imaterial passado e atual e de

uma herança coletiva, que, apesar de ser sentida como alheia, também faz parte da construção identitária do Uruguai. Assim, para os *talleristas* era fundamental que a visita propusesse um percurso performático pela exposição permanente do MAPI¹¹⁵ assente na percepção, emoção, imaginação, manipulação e reflexão, num museu em que “la diversidad es aprehensible, cercana” (Rojas Ruiz, 2019, s/p), criando uma ambiência familiar com o visitante que desperta a sua curiosidade e o seu desejo de se aproximar dos artefactos museológicos: “Las vitrinas no están demasiado resguardadas, no hay cámaras o cadenas, no hay policías en la sala” (Rojas Ruiz, 2019, p. s/p).

Para o percurso da visita foram seleccionadas três regiões da América do Sul e quatro línguas:

- (1) a região da *Cuenca del Plata*, que compreende o Uruguai, o Paraguai e uma parte da Argentina, com as culturas e línguas dos índios charruas e guaranis.
- (2) a região andina com a cultura inca e a língua quéchua;
- (3) a região dos Andes do Sul com a cultura mapuche e a língua mapudungun.

A tabela 7 sintetiza o percurso da visita dividida em cinco etapas. Com a exceção das etapas inicial e de clausura, cada uma das regiões finaliza com uma proposta lúdica.

Etapa 1 – Quebrando o gelo
Ronda de discussão sobre as representações dos participantes em relação aos povos e línguas indígenas.
Etapa 2 – Cuenca del Plata
Apresentação de utensílios e de instrumentos de caça e de pesca dos charruas e guaranis. Jogo com palavras de origem guarani na flora, fauna e topografia do Uruguai.
Etapa 3 – Região andina - Kipú
Apresentação do kipú, instrumento inca de contabilidade e comunicação, finalidades e métodos de construção. Construção de um kipú coletivo.
Etapa 4 – Região dos Andes do Sul - Os mapuches
Apresentação dos elementos da linguagem e cultura mapuche (adornos femininos) Experiência lúdica com neologismos do mundo contemporâneo em mapudungun
Etapa 5 – Brainstorming final
Roda de discussão sobre as línguas indígenas como património e a importância da sua preservação. Feedback dos participantes.

Tabela 7 – Descrição das etapas da visita interativa no MAPI

¹¹⁵ Localizada no rés-do-chão do edifício, a exposição permanente do MAPI abarca diferentes regiões e culturas pré-colombianas e indígenas do continente americano. Para esta visita, os *talleristas* decidiram centrar-se apenas na América do Sul, seleccionando três sub-regiões.

A 19 de outubro de 2019 implementa-se a visita com crianças e famílias da *Escuela de los Sueños*, na qual participaram 13 pessoas, compreendendo 6 crianças e 7 familiares (5 mães, uma avó e um pai),¹¹⁶ com diferentes origens (venezuelanos e uruguaios). A narrativa reflexiva que se segue acompanhará cronologicamente o percurso da visita. Procurarei indagar o modo como crianças e famílias se engajam na construção de significados da paisagem semiótica, plurilingue e pluricultural do MAPI, identificando processos de construção de significados colaborativos e modos de apropriação das materialidades e imaterialidades dessa paisagem.

6.2.1. Uma visita interativa no MAPI com as famílias

Cheguei ao MAPI às 14:30. Conheci finalmente os outros guias [*talleristas*]: a J. e o S. Estavam todos a organizar os materiais, e que materiais, *super prolijos*. Realmente o MAPI tinha-se esmerado. Quando a A. chegou, disse-me que também ia fazer de guia. A C. disse-me que ia fazer o registo fotográfico da atividade. Ótimo! Notei que havia um grande profissionalismo por parte do grupo: tudo pensado ao pormenor, fizeram um *repaso* 15 minutos antes da visita à minha frente. Até ia haver música que acompanharia as atividades ou prepararia o ambiente. A coisa prometia e não me enganei (DI.19.10.2019)

Este fragmento do DI é indicativo do modo como as relacionalidades de uma rede, de um conjunto de pessoas que, mesmo não se conhecendo alguns (“conheci finalmente os outros guias”), se envolvem e se engajam num processo de construção de um cenário pedagógico plurilingue em que tudo organicamente se vai *acomodando*: os materiais “*super prolijos*”, a C. a ajudar-me com o registo da atividade, a A., a fotógrafa independente da rede que tinha sido recentemente contratada pelo MAPI, a colaborar na própria visita. Ainda que tenhamos tido acesso ao guião da visita e discutido profundamente os materiais e as propostas lúdicas nas reuniões da rede, não tinha estado envolvida no desenho aprofundado e minucioso deste cenário. Esta postura, ainda que durante esse ano 2019 não tenha sido muito confortável porque era uma proposta “que me fugia das mãos”, passados quase três anos deste momento, creio que consubstancia uma experiência de investigação na aprendizagem de processos de relacionalidade que, atendendo a essa experiência, não poderia ser de outra forma. O fragmento expressa o meu maravilhamento com esta proposta (“Até ia haver música”), com esse grupo humano, a sua capacidade e empenho (“tudo pensado ao pormenor, fizeram um *repaso* de 15 minutos”) e com a experiência do museu que estava prestes a começar: “A coisa prometia e não me enganei”.

¹¹⁶ Não se inclui neste número um bebé e o filho de 4 anos de uma das *talleristas*.

Etapa 1 – Quebrando o gelo

No início da visita, crianças e famílias foram convidadas a sentarem-se numa roda de cadeiras dispostas na área central da exposição permanente. Essa roda serviu para ir quebrando o gelo entre os participantes (fragmento 6), sabendo que alguns deles nunca tinham entrado num museu.¹¹⁷

(6) el museo tiene que ver con muchas cosas pero para englobar siempre decimos que lo que lo une es lo indígena puede ser la lengua la cultura puede ser la música pero tiene que ver con el indígena. Pero quizás cuando hablamos de indígena cada uno de nosotros puede tener otra idea y son todas válidas pero quizás está bueno ponerlas en común cuando pensamos qué es un indígena ¿qué se les ocurre? a ver somos un poco preguntones nosotros [*se refiere al grupo de talleristas*] pero de a poquito nos vamos soltando y las familias también pueden participar no solo los niños y las niñas también ustedes pueden decir lo que quieran lo importante es que todos puedan participar (RAV.VisitaMAPI.Partel.19.10.2019).

Através do humor tentando quebrar o gelo (“a ver que somos un poco preguntones nosotros pero de a poquito nos vamos soltando”), J. enceta o diálogo com os participantes, propondo uma discussão sobre ideias e conceções em relação ao mundo indígena. Este questionamento inicial despoletou uma discussão da qual se destacam dois tópicos essenciais: a) as reconfigurações identitárias e b) a revalorização dos repertórios e das experiências plurilingues dos participantes.

a) reconfigurações identitárias

Durante esta primeira ronda reflexiva em torno de representações em relação a culturas e línguas indígenas, uma mãe partilhou o seu passado familiar indígena (fragmento 7).

(7) Mãe 1 — Yo...cómo te digo, mi abuela tiene un apellido indígena, mi abuela. Era Suma. Yo investigué y me dijeron que era un apellido indígena.
J. — ¿De qué región es?
Mãe 1 — Es de Mercedes. Mi abuela falleció, mi padre también, pero si vos veías a mi padre tenía todos los rasgos indígenas, porque...no tenía pelos [*flota la piel de los brazos ejemplificando*], la piel era...cómo es que se llama cuando son...
J. — Lampiño.
Mãe 1 — Lampiño. Y tenía también sus rasgos también [*pasa la mano por la cara indicando la nariz alargada*], la nariz medio <IMP> como los indígenas. Entonces, yo

¹¹⁷ “Ainda no hall do museu, a J. perguntou se alguém já tinha ido a um museu. O *Alfonso e a *Eva disseram que nunca tinham entrado num. Dos outros, alguns não conheciam o MAPI” (DI.19.10.2019).

digo, yo algo de india tengo por mi abuela de parte paterna. Lástima que no traje ninguna foto, sino podría poner acá la foto

J. — Son cosas que están vivas ¿vieron?

Mãe 1 — Era indígena charrúa. Charrúas había allá en Soriano en Mercedes

J. — ¿Y ustedes conocen alguna palabra indígena? ¿Nadie conoce una palabra indígena? Bueno, vos dijiste [se dirige a Madre 1] el apellido. ¿Te animás a repetirlo?

Mãe 1 — Suma como sumar. (RAV.VisitaMAPI.Partel.19.10.2019).

Este diálogo entre a Mãe 1 e J. mostra como aquela verbaliza a consciência da sua identidade plural, incluindo heranças indígenas, consciência que discursivamente não é comum no Uruguai. A imagem-país apoia-se em discursividades de uma população homogênea e de origem europeia, inviabilizando as populações indígenas e africanas, perpetuando-se o mito do *Uruguay sin indios* (D'Ambrosio, 2016).¹¹⁸ Este diálogo entre os *talleristas* e os participantes da visita, acaba por constitui um *safe space* em que identidades alternativas, que são ocultadas e silenciadas pelos discursos oficiais e pelos discursos do quotidiano, são viabilizadas e visibilizadas através da partilha de uma história familiar.

A Mãe 1 começa por referir o apelido da sua avó paterna que tinha despertado a sua curiosidade, descobrindo as origens indígenas da sua parente. Para além do apelido, os “rasgos indígenas” (fragmento 7) do seu pai são salientados, um reconhecimento que combina palavras e gestualidades: o nariz alargado ou a pele *lampiño* “como los indígenas” (fragmento 7). A Mãe 1 finaliza reafirmando (e reconhecendo) “yo algo de india tengo” (fragmento 7), reforçando e valorizando as suas origens, “Lástima que no traje ninguna foto, sino podría poner acá la foto” (fragmento 7), com todo o simbolismo que uma foto conferiria a esta revelação (Bautista Garcia-Vera et al., 2016). A narração desta história das heranças familiares surge neste contexto como, tal como apontam Bautista Garcia-Vera et al. (2016, p. 77),

una herramienta de mediación entre humanos, un proceso de construcción social de significados, un espacio simbólico de *intersubjetividad*, donde se comparten miradas, creencias, manifestaciones, pensamientos, emociones,...para lograr el conocimiento del Otro/a y, consecuentemente, la comprensión mutua.

O aspeto emocional deste relato depreende-se não apenas pelas palavras, mas também pela gestualidade da Mãe 1, “*flota la piel de los brazos*” e “*pasa las manos por la cara*”

¹¹⁸ Durante a colonização e especialmente durante a construção do país livre, houve vários atos genocidas contra os povos indígenas, como os charruas. Do genocídio perpetrado pelo general Fructoso Rivera, sobreviveram cerca de 200 charruas, dos quais cinco — quatro homens e uma mulher (Ramón Matajojo, Vaimaca Perú, Senaqué, Laureano Tacuabé e Micaela Guyunusa) — são levados para Paris e exibidos como artefactos vivos. Mais tarde os corpos de Senaqué e Vaimaca Perú são conservados e exibidos no Museu de Ciências Naturais e, posteriormente, no *Musée de l'Homme* até 2002, quando regressam ao Uruguai (D'Ambrosio, 2016).

(fragmento 7), numa valorização cognitivo-emocional corporizada. Aproveitando a narração da Mãe 1, vai-se desenvolvendo uma narratividade em torno das continuidades do presente das culturas indígenas que são ancestrais (“Son cosas que están vivas ¿vieron?” – fragmento 7). Uma dessas continuidades prende-se justamente com as heranças das línguas indígenas no espanhol: “¿Y ustedes conocen alguna palabra indígena?” (fragmento 7).

b) revitalização dos repertórios indígenas

Após esta questão, dá-se início a uma partilha de palavras, expressões e línguas que fazem parte dos repertórios linguísticos dos participantes. Dos apelidos indígenas como “suma como sumar” (fragmento 7), uma outra mãe, de origem venezuelana, refere uma expressão da língua pemon, pertencente ao grupo de línguas do Caribe (num total de 30 línguas), falada no Brasil, na Guiana e na Venezuela (fragmento 8).

(8) Mãe 2 — En lengua de pemon poi es vengo poi depü <IMP>. Lo dicen los indígenas de Venezuela. Y poi depü lo dicen con personas o con <IMP>.

J. — Poi depü ¿qué significa?

Mãe 2 — Poi es vengo y poi depü vengo de.

J. — Todos ustedes utilizan palabras indígenas de distintos lugares de América Latina y quizás no nos damos cuenta en nuestra cotidianidad (RAV.VisitaMAPI.Partel.19.10.2019).

Não sendo falante da língua pemon, a Mãe 2 recupera uma expressão que reconhece da sua quotidianidade venezuelana, demonstrando uma dimensão ecológica dos nossos repertórios plurilingues, repertórios que incorporam expressões e palavras de línguas que julgamos desconhecer: “Todos ustedes utilizan palabras indígenas de distintos lugares de América Latina y quizás no nos damos cuenta en nuestra cotidianidad” (fragmento 8).

A revitalização dos repertórios indígenas processa-se por meio da indagação sobre as origens de palavras correntes em espanhol. S. incorpora vocabulário gastronómico (fragmento 9).

(9) S. — Yo creo que todos acá creo, por lo menos a mí me encanta, que chocolate a todos nos gusta no ¿hay alguien a quien no le guste el chocolate? No [...] Entonces cuando estás diciendo chocolate estás utilizando una palabra indígena. No estás usando el español.

I. — Mirá esa cara [*se dirige a Alfonso que está ciñendo la frente*]. Hiciste la misma cara que yo [*risas de todo el grupo*].

J. — Yo creo que la original se pronuncia como *chocauatletle.

S. — La original original se pronuncia *chocauatl con <tl> al final pero la verdad es que se fue modificando pero la palabra original la del inicio es una palabra indígena (RAV.VisitaMAPI.Partel.19.10.2019).

Aproveitando que toda a gente gosta de chocolate, S. refere que a origem da palavra deste alimento é indígena, o que provoca estranheza por parte de uma das crianças. Alfonso (12 anos) franze a testa, demonstrando desconfiança ou incredulidade face ao que está comentando o *tallerista*: “Mirá esa cara [se dirige a Alfonso que está ciñendo la frente]. Hiciste la misma cara que yo [risas de todo el grupo]” (fragmento 10). Esta reação demonstra como nesta ronda inicial se joga com a revitalização dos repertórios indígenas através do desconcerto, do estranhamento ou do descentramento. Ou como acaba por referir J. no encontro reflexivo da rede retido no DI “o que sempre se procura neste tipo de visita é facilitar a entrada do visitante na cultura do outro e *rebotar* na sua própria pessoa, o tal conceito de alteridade que a própria J. utiliza tanto” (DI.28.08.2020). O descentramento produz uma movimentação de *rebote* (ricochete) expressada corporalmente pelo franzir de testa de Alfonso.

Etapa 2 – Cuenca del Plata - Chaná

Na nossa travessia pela região de *Cuenca del Plata*, discutimos os propósitos dos objetos do quotidiano dos charruas, propondo uma interação lúdica com as palavras na língua chaná que serviam para designar os artefactos expostos numa vitrine (fotografia 39).



Fotografia 39 – Vitrine com objetos do quotidiano dos charruas. Fonte: C., parceira da rede.

Tal como referem os *talleristas* J. e S., a língua chaná era um idioma que se considerava extinto até ao aparecimento de *don Blas*¹¹⁹: “Lo interesante que dice S. con Blas es que se creía que era una lengua perdida y después de muchos años apareció una persona que decía que era hablante del chaná” (J.RAV.VisitaMAPI.Partell.19.10.2019).

À medida que o grupo vai discutindo e negociando as funcionalidades de cada um dos objetos expostos na vitrine (fotografia 39), S. vai introduzindo as palavras originais, em chaná, que designavam esses artefactos (fragmento 10).

- (10)S. — También esto de estar cociendo las diferentes prendas, también tiene este objeto [*apunta para otro artefacto*] en donde ustedes podían llegar a limpiar los cueros para sacarle restos de la carne. ¿Cómo podrías llegar a nombrar este objeto si servía para pasar así en los cueros? [*flota la mano con rapidez*]
- Santiago — ¿Raspador?
- S. — Lo podías decir raspador o también lo podías decir [*coloca la etiqueta con la palabra váic en la vitrina*]
- Santiago — váic
- S. — ¿Cómo es?
- Santiago y Bruna — váic
- S. — O le puedes decir vaíc. Entonces volvemos a lo mismo. O este aquí. ¿Alguien sabe para que servía esto? ¿O qué se podría hacer con esta piedra tan grande?
- Mãe 2 — Como para triturar
- S. — Como para triturar exacto
- Avó Bruna — Mortero
- S.— Que le decimos mortero. Como que podemos agarrar frutas y plantas y las machacamos todas acá. Y a este mortero va [*coloca la etiqueta néteco ug nberá*] ¡ah suerte! [*risas de todos*] Entonces tenemos...
- Mãe 3 — néteco ug
- S. — néteco ug
- Mãe 3 — nberá
- S. — Estas dos acá [*apunta a dos objetos cortantes*] ¿para qué servirían esas dos? ¿Qué podría hacer yo con esas dos?
- Alfons - Cortar
- S. — Puedo cortar perfecto. Entonces ¿qué serían? ¿Serían como unos qué?
- Mãe 1 — Unos cuchillos.
- S. — Y si yo en vez de cuchillos les digo así [*coloca una etiqueta sobre el artefacto con la palabra belíc*] ¿cómo hacemos?

¹¹⁹ Sobre *don Jaime Blas* e a língua chaná existe um documentário realizado por Marina Zeising (2017) intitulado *Lantéc chaná*.

Gustavo — belic

S. vai perguntando a funcionalidade dos artefactos expostos e convida os participantes a pronunciarem as palavras impressas nas etiquetas que vão sendo colocadas sobre cada um dos elementos. Através de uma atividade lúdica, crianças e famílias vão revitalizando colaborativamente as sonoridades do chaná, uma língua criticamente em vias de extinção, reapropriando-se desses objetos semióticos através de processos de *revoicing*, não os reduzindo apenas à visão que lhes é conferida pelo espanhol (*raspador, mortero, cuchillos*), mas recuperando significados e cosmovisões ancestrais, revividos pela voz: “está bueno pensar como tenemos un montón de palabras y está bueno revivirlas” (S.RAV.VisitaMAPI.Partell.19.10.2019). Imersas nessa paisagem semiótica, crianças e famílias engajam-se nessas materialidades ancestrais recuperando, imaginando e discutindo formas de vida ancestrais, dinâmicas quotidianas dos charruas, construções identitárias e discursividades em torno do passado ancestral da *Cuenca del Plata* na medida em que as materialidade estabelecem interrelações “between objects and beliefs, objects and ways of life, objects and human behaviour, objects and identity” (Aronin & Ó Laoire, 2013, p. 228).

Etapa 2 – Cuenca del Plata - Guaraní

Após a vitrine dos artefactos do povo chaná, passámos à “sala da canoa” e ao guarani. A fotografia 40 dá conta da disposição desta pequena sala centrada apenas na canoa.



Fotografia 40 – Sala da canoa. Fonte: autora da tese.

Como se pode observar, no chão estão dispostas palavras do guarani que utilizamos todos os dias no Uruguai: o próprio nome do país, *Chuy*, *mamboretá*, *Arequita*, *Daimán*, *Cuaraim*, *Paysandú*, *guasú*, etc. Nesta sala, S. dinamiza um diálogo com os participantes estabelecendo relações entre o artefacto, uma canoa encontrada em Paysandú que servia à

atividade piscatória dos indígenas da *Cuenca del Plata*¹²⁰, e as palavras em guarani que compõe a cenografia da sala: “los indígenas van a servir de guía a los europeos, donde estás, cómo se llama esse lugar [...] y muchos de estos nombres se mantuvieron hasta los días de hoy” (S.RAV.VisitaMAPI.Partell.19.10.2019).

No final deste diálogo, passamos novamente à sala principal onde se iniciou a visita, onde os *talleristas* propõem uma atividade interativa que consiste na identificação e correspondência de nomes da flora e fauna autóctones do Uruguai, bem como a localização de determinados acidentes geográficos tentando descobrir o seu significado em espanhol. Crianças e famílias vão colaborativamente construindo sentidos e conferindo significações a esse léxico que faz parte da paisagem plurilingue e semiótica que habitamos.



Fotografia 41 – Redescobrimo o léxico guarani na paisagem do Uruguai. Fonte: autora da tese.

Como se pode observar na fotografia 41, com etiquetas na mão, crianças e famílias vão tentando associar o nome em guarani na etiqueta (que incluía ainda a tradução para o espanhol) com as imagens colocadas nuns placares de grande dimensão. A interação não é

¹²⁰ Estas canoas são classificadas como canoas monóxilas da *Cuenca del Plata*. Sobre sua classificação e diferentes usos, consultar Saccone (2021).

apenas entre crianças e seus familiares. A atividade propicia a colaboração entre todos, como o diálogo entre estas duas mães:

(11)Mãe 1 — El timbó puede ser este. ¿Es este?

Mãe 4 — No lo sé. Pero este es caña. Caña de azúcar. El timbó es un árbol.

Mãe 1 — Entonces debe ser este.

I. — Sí, el timbó es ese (S.RAV.VisitaMAPI.Partell.19.10.2019).

Neste breve fragmento, as intervenientes tentam descobrir qual das fotografias corresponde à árvore timbó. Negociando entre as duas, acabam por chegar à solução do problema, corroborado por I.

Esta atividade, na sequência dos momentos prévios em duas salas da zona de *Cuenca del Plata*, acaba por culminar ludicamente uma experiência de consciencialização do património linguístico indígena presente no espaço que habitamos, dos percursos das línguas, valorizando um repertório social plurilingue e semiótico evocador da confluência de uma ampla pluralidade de contactos de línguas, culturas, cosmovisões e histórias, tecidas na experimentação de uma paisagem, como quando chegamos ao cerro Arequita (fragmento 12):

(12)Este aquí 'muchá piedra'. No sé si alguien conoce el cerro Arequita. Está como a una horita de aquí más o menos. Y uno cuando llega es una enorme masa de piedra. Entonces es un poco el nombre describe la sensación. Lo mismo pasa con el cerro Guazunambí que tiene forma de orejas de venado. Ustedes lo ven y son como dos orejitas de venado. ¿Y qué más? Arapey que significa camalote, esas plantas que crecen en el agua acá en el litoral. ¿Y qué más nos quedó por ahí? El [río] Quéguay que significa peine de agua porque está lleno de caídas y está la piedra y el agua corre muy rápido y hay como cascaditas (J.RAV.VisitaMAPI.Partell.19.10.2019).

Etapa 3 – Região andina - o kipú

A visita à região andina centrou-se no kipú, um instrumento de fibras naturais desenvolvido pelos incas para fazer a contabilidade e comunicar entre comunidades. Este objeto multimodal incorpora a corda, os nós e as cores como elementos de comunicação: "Cada nudo lo que hace es representar un numero [...] y ellos contabilizaban y según el color indicaba el material. Por ejemplo, el blanco era la plata, el amarillo era el oro, el rojo eran los soldados" (A.RAV.VisitaMAPI.Partell.19.10.2019).

No final das viagens pela região andina, os participantes foram convidados a construir um kipú coletivo a partir de pequenos desafios: "¿Cuántos años tenés?", "¿Cuántos unicórnios viste durante la visita?", "¿En qué año estamos?", etc. O fragmento 13 reproduz um diálogo entre Bruna e a mãe durante a construção de um kipú.

- (13) Mãe - ¿Vos cuántos tenés?
Bruna - 20.
Mãe - Entonces 2 + 2?
Bruna - 4
Mãe - 0+0?
Bruna - 0
Mãe - Entonces tenemos 40. Ahora por cada decena es un nudo. Entonces ¿cuántos nudos tenemos que hacer?
Bruna - ¿4?

Mãe e filha vão-se apropriando do desafio propiciador de experiências de alteridade que articula um raciocínio matemático com o contacto com a materialidade. Esta experiência matemática implica um descentramento em relação à forma como é concebido o próprio sistema matemático e de comunicação ao imiscuírem-se na construção de um kipú: “Ahora por cada decena es un nudo” (fragmento 13). Mãe e filha vão-se apropriando de outras formas de comunicar, não recorrendo à oralidade nem à escrita, mas à corporização dessa comunicação através da manipulação de cordas e nós (fotografia 42).



Fotografia 42 – Bruna e a mãe construindo um kipú. Fonte: autora da tese.

Como se observa na fotografia 42, a corporalidade de uma forma de comunicação alternativa é estabelecida na colaboração entre as duas participantes, em que ambas vão construindo significados para esse artefacto que estão criando conjuntamente: os dedos da mãe seguram numa das pontas do kipú, enquanto Bruna ajeita um dos nós. O kipú constitui uma assemblagem de relações e a sua manipulação um *relacional encounter* (Bell & Vachhani, 2020) entre passado e presente, entre Bruna e mãe e recriação manual de um artefacto inca reforçando as múltiplas possibilidades dos conhecimentos sensório-percetuais nesse processo

alteritário de transformação de um material – uma corda – num artefacto evocador de significados e de outros modos de fazer uso da linguagem (Bell & Vachhani, 2020; Budach, 2013, 2018): “es un poco colocarnos en los zapatos de otra persona y ver que hay otros modos de representación” (J.RAVVisitaMAPI.PartIII19.09.2019).

No final da atividade, as materialidades criadas pelas próprias famílias foram colocadas num kipú gigante que unia duas colunas da sala central do MAPI (fotografia 43), material que foi posteriormente utilizado pelas crianças na atividade pós-visita que decorreu numa das sessões do workshop *Mi calle favorita*.



Fotografia 43 – Santiago e Salvador colaboram na construção de um kipú gigante. Fonte: autora da tese.

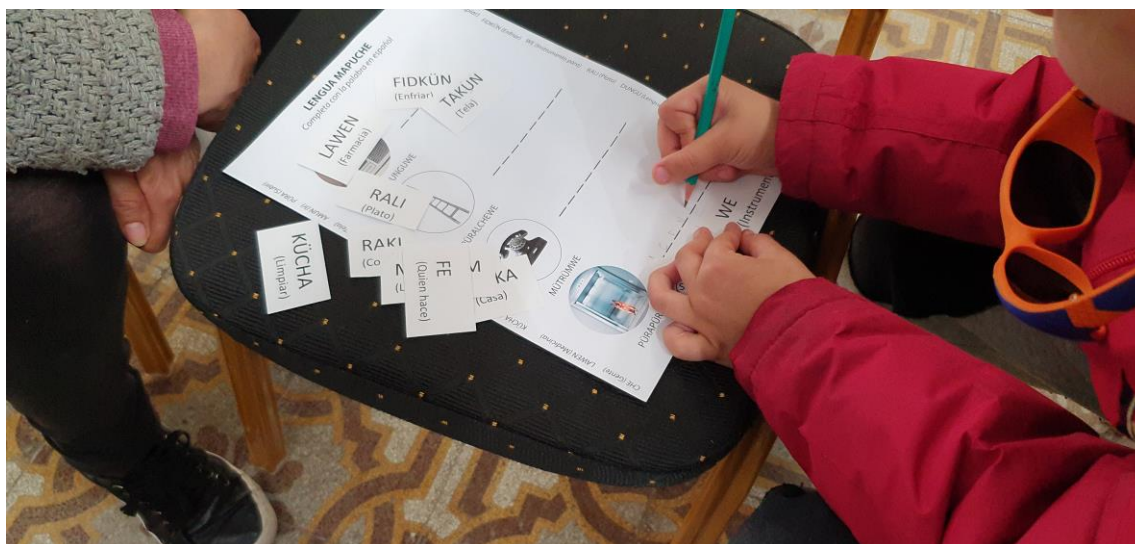
A intervenção na paisagem do museu através da construção de um kipú coletivo confere uma nova voz a uma prática ancestral de comunicação. Esta experiência articula processos multimodais, pluri-semióticos, plurissensoriais (as palavras, as cores, o tato, a gestualidade das mãos) e de mobilidade (as movimentações do corpo) em que os objetos e os artefactos, como este criativa e colaborativamente elaborado, constituem recursos semióticos e performáticos de apropriação alteritária e sensorial de cosmovisões plurilingues e pluri-semióticas ancestrais recuperadas no presente (Budach, 2013, 2018; Mondada, 2009, 2019).

Etapa 4 – Região dos Andes do Sul – os mapuches

A viagem finaliza com a região dos Andes do Sul. Nesta etapa, os participantes vão descobrindo aspetos da ourivesaria e muito especificamente dos adornos femininos em prata

dos mapuches. No final, os participantes são convidados a brincarem com a língua mapudungun, um idioma em que a construção de novas palavras depende da justaposição de morfemas lexicais já existentes, como o explica J.: “por ejemplo mapuche está compuesta de ‘mapu’ que significa ‘tierra’ y ‘che’ que significa ‘gente’ así que gente de la tierra eso significa mapuche y todas las palabras de esa lengua se construyen de esta manera” (J.RAVVisitaMAPI.Partell19.09.2019).

No jogo proposto, os participantes tinham de construir palavras em mapudungun para designar novas realidades do mundo contemporâneo. Crianças e famílias aventuraram-se em descobrir como é que os mapuches representam linguisticamente elevador, máquina de lavar roupa, telefone, escadas, etc., com a ajuda das etiquetas que contêm morfemas lexicais do mapudungun e sua tradução ao espanhol (fotografia 44)



Fotografia 44 – Gustavo e a mãe brincando com neologismos do mapudungun. Fonte: autora da tese

Após encontrar os significados de todos os morfemas lexicais que compõem determinada palavra, as crianças completavam o tracejado com a palavra correspondente em espanhol. Na fotografia 44, Gustavo e a mãe detêm-se sobre a última imagem da folha onde se vê um cão dentro de um elevador e cuja legenda é “pürapüra”. Gustavo brinca com as etiquetas “we” (instrumento para) e “püra” (subir), chegando à conclusão de que a legenda da imagem representa um “ascensor”, palavra que escreve enquanto a mãe soletra.

O fragmento 14 reproduz parte do diálogo entre Gustavo, a mãe e eu em torno da representação idiomática de telefone.

(14)Raquel – ¿Dónde ves el we? Viste que está acá, acá, acá y acá [*apuntando para las palabras del juego*].

Gustavo - We, instrumento para...va acá.

Mãe 1 – Y este va acá [*completa el puzle de la palabra*].

Gustavo – Instrumento para llamar [*flota las manos de contentamiento*]

No fragmento (14), Gustavo e a mãe vão negociando os significados de alguns morfemas para obter a palavra que designa telefone. Mãe e filho interagem e engajam-se numa prática escritural plurilingue e pluriliterária, integrando tanto a flexibilidade cognitiva e metalinguística como processos criativos e imaginativos de construção de novas aprendizagens (Molinié & Moore, 2020; Moore, 2020a), empreendendo uma navegação entre representações (escriturais) do mundo heterogêneas e que coabitam.

Etapa 5 - Brainstorming final

“Y de todo el recorrido que hicimos por lugares de América, algunas lenguas algunas escrituras qué les parece ¿para qué servirán las lenguas? ¿por qué es importante este planteo de UNESCO de este año poner en la charla de todos nosotros otras lenguas que no son las nuestras?” (J.RAV.VisitaMAPI.Partefinal.19.09.2019).

Com este questionamento de J., a viagem por diferentes regiões, línguas e culturas da América Latina vai culminando numa nova roda de discussão. Crianças, mas sobretudo os familiares vão apontando aspetos que lhes pareceram relevantes desta experiência no museu:

(15) “Para que aprendamos más culturas” (Mãe 1)

(16) “Para comprender lo que es ser indígena para comunicar para entender...” (Mãe 2)

(17)– Es importante...o sea esta jornada para que también en los colegios los niños sepan cuáles eran esas lenguas y esas otras culturas nativas que fueron las que dieron origen a lo que hoy en día somos. Como esa actividad con el kipú que fue hace tantos años... y así entender el proceso. Siempre vamos a estar en constante cambio, la lengua, la moda, la sociedad. Y entonces que uno de alguna manera mantenga esas raíces (Mãe 4)

(18)“Uno dejó la escuela hace 47 años [*se rie*] es lindo siempre volver” (Mãe 1)

Para os participantes, esta visita permitiu aprender sobre outras culturas (fragmento 15) regressando, pelo modo didático e lúdico que foi conduzindo a visita, momentaneamente à escola após tantos anos (fragmento 18). Esta experiência configura-se como uma aprendizagem que se desenvolve na compreensão de uma outra cosmovisão (fragmento 16). Tendo esta visita atravessado culturas já extintas, mas outras que permanecem, a Mãe 4 aponta o contributo desta jornada para a revitalização de heranças e de memórias identitárias plurais da América Latina, entender processos e dinâmicas evolutivas, compreendendo que as sociedades estão “en constante cambio”, mas que é necessário reconhecer o percurso dos nossos antepassados, “esas raíces” (fragmento 17).

6.2.2. De regresso à escola: na continuidade do MAPI

Passados cinco dias da visita no MAPI e no âmbito do *workshop Mi calle favorita*, C., I. e eu, munidas dos recursos e materiais criados durante a visita interativa, propomos revisitarmos esta experiência nas vozes dos que nela participaram. Nesta sessão, participou ainda a Mãe 1. A proposta tinha por finalidade a criação de uma exposição sobre as línguas e culturas indígenas pelas próprias crianças numa das paredes da biblioteca da *Escuela de los Sueños*. Para chegar a essa mostra, foram implementadas diferentes dinâmicas no workshop.

Numa parte inicial, falámos sobre a visita ao MAPI, indagando o que mais tinha atraído a atenção e curiosidade das crianças (fragmento 19).

(19) Raquel — ¿Qué te gustó más de la visita?

Gustavo — La canoa.

Raquel — ¿Y qué era la canoa?

Alfonso — Una canoa antigua que la pusieron en un río para pescar y colocaban arena en el piso [de la canoa] para hacer fuego.

Santiago — Y había cuatro personas, uno estaba con los remos y los otros pescaban.

Raquel — ¿Y qué había en el piso al costado de la canoa?

Santiago — Palabras.

Raquel — ¿En qué idioma?

Alfonso — mmm

Santiago — Gua..gua

Raquel — Eso, sí, sí.

Santiago — ¿Guaraní? [como que dudando]

Raquel — Guaraní. ¿Y son palabras que nunca usamos?

Alfonso — No. Son palabras que las usamos pero en otro idioma

Para Gustavo, o mais interessante foi a canoa. À minha pergunta “¿Y qué era la canoa?”, Alfonso e Santiago recriam a informação transmitida durante a visita, transformando-se eles próprios em mediadores. Após esta discussão, as crianças e a Mãe 1, todos eles participantes na visita no MAPI, implementam a atividade do kipú, transmitindo às crianças que não tinham ido ao museu a história desse instrumento (fotografia 45).



Fotografia 45 – Construção de um kipú na escola. Fonte: autora da tese.

Na fotografia 45, observamos o grupo dividido em pequenos grupos/pares liderados por um mediador (identificados com o círculo vermelho). Os mediadores, com o apoio da folha explicativa distribuída durante a visita, convidam os colegas a construir o seu próprio kipú, posteriormente colocado no kipú coletivo já criado no museu que está colado numa das paredes do CRA.

Após esta atividade, as crianças empreenderam uma recriação plástica individual, através do desenho, com o mote *¿Quiénes son los indígenas?*, utilizando as palavras e as imagens da flora e da fauna autóctone que levámos para a sessão do *workshop*.



Desenho 4 – Os indígenas segundo Martina (12 anos).

No final do workshop, Martina explica-me o seu desenho (fragmento 20):

- (20) Martina — Quedó bonita [se refriere a la muestra]
Raquel — ¿Y qué dibujaste?
Martina — Aquí los indígenas en su pueblo con sus chozas con un arbolito acá [hace movimientos circulares con la mano]
Raquel — ¿Te acuerdas del nombre del arbolito ese?
Martina — No [risas]
Raquel — Timbó
Martina — ¿Cómo?
Raquel — Timbó.
Martina — Timbó. Entonces un arbolito un timbó y acá están alrededor del fogón y los demás indígenas están en su casa [apunta a las chozas]
Raquel — ¿Y el azul?
Martina — Esto es como una carpa donde hacen las reuniones los indígenas (RAV.CalleFavorita.S6).

O desenho de Martina, intitulado *Indígena*, recupera uma paisagem semiótica que tendencialmente associamos aos indígenas: as *chozas*, o *fogón*, a *carpa*, o tipo de vestimenta masculina e feminina, os cabelos negros. Para além destes objetos, a paisagem inclui também uma árvore autóctone, o timbó. Todos estes elementos são referidos por Martina no fragmento (20). Ela finaliza a descrição do desenho apontando para aspetos de sociabilização da comunidade indígena representada: o reunir-se à volta da fogueira (“están alrededor del fogón”) e o espaço de convivência do grupo (“Una carpa donde hacen las reuniones”). O desenho tem uma disposição circular — remarcada pela própria gestualidade da criadora durante a explicação do desenho — em que cada um destes elementos compõe uma disposição harmoniosa, de interdependência entre eles, sugerindo a valorização das relações comunitárias das culturas indígenas.

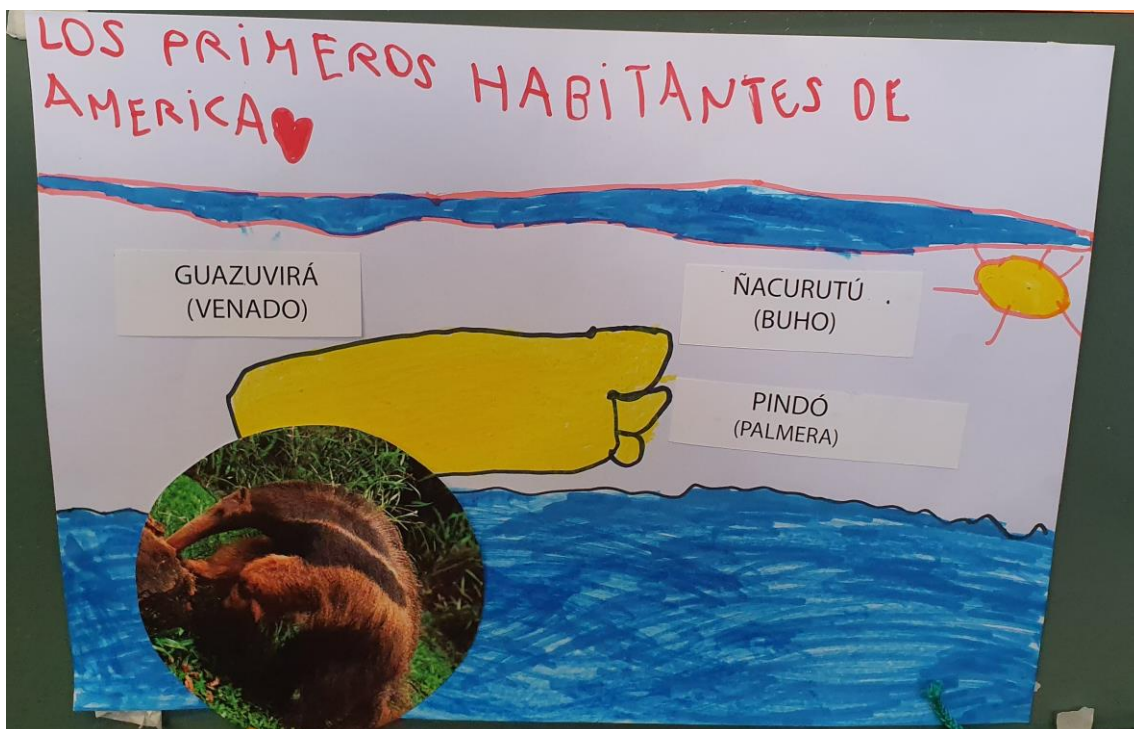
Estes e outros elementos de uma paisagem indígena também são recuperados no desenho de Gustavo, que, em vez de representar uma comunidade, opta por visitar através das artes a visita ao MAPI:



Desenho 5 – *Los primeros habitantes de América* por Gustavo

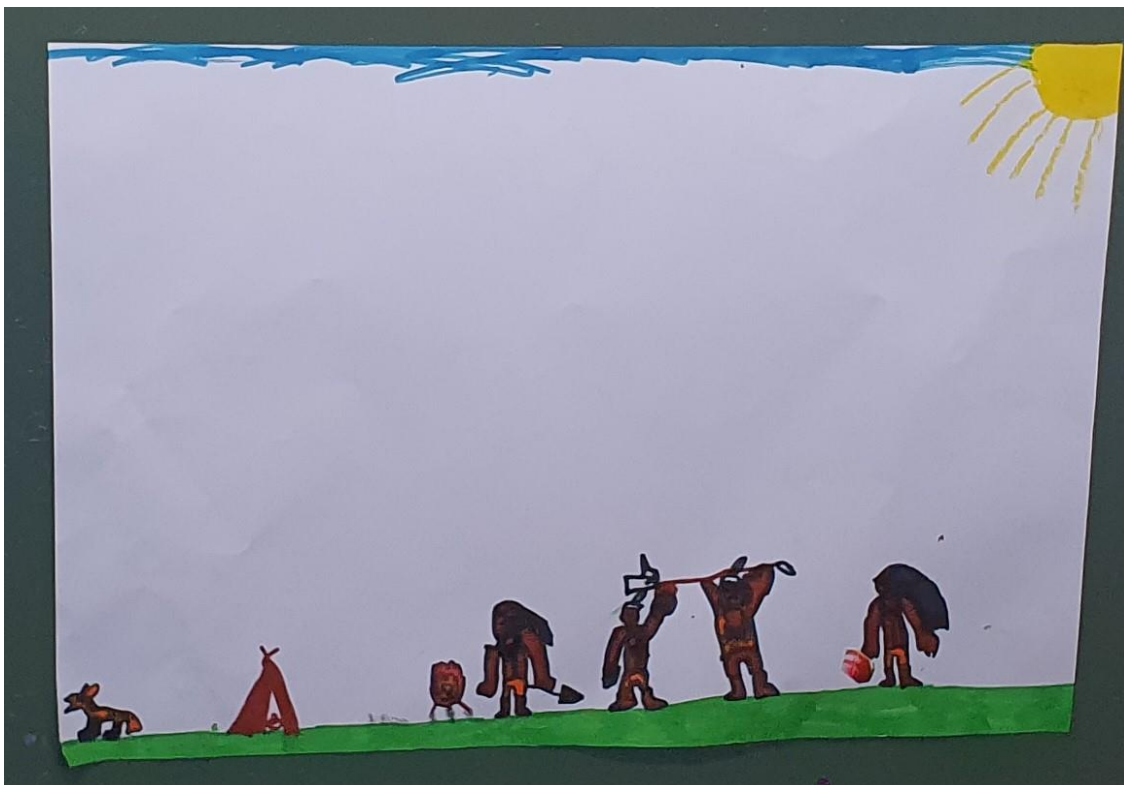
No desenho 5, vários elementos, visuais e gráficos, vão remetendo para a experiência no MAPI. Foi uma visita que explorou aspectos das comunidades indígenas de alguns países como Perú, *Paraguay*, *Uruguay* e Chile (faltaria Argentina como país pertencente à *Cuenca del Plata*). O desenho recupera a tartaruga carumbé, identificada graficamente pelo autor, um fruto *arazá*, a canoa e um pescador indígena em modo de recordação das histórias contadas na sala da canoa, bem a modalidade de reproduzir fogo dentro da canoa (objeto circular com objeto perpendicular a verde). Gustavo inclui ainda um adorno feminino do povo mapuche (ao centro a azul) e um índio guerreiro, sugerido pelos assessorios que transporta: uma flecha, um capacete com uma pena (?) e uma vestimenta (armadura?). Para o autor, os índios são os primeiros habitantes da América, que o autor localiza numa temporalidade passada (duas vezes aparece o verbo haver no pretérito imperfeito “habían”). Esta criação elabora, portanto, uma reinterpretação da visita ao MAPI na qual o seu autor retoma não linearmente, próprio da multimodalidade, aspectos que o próprio valorizou dessa experiência.

Os primeiros habitantes da América é também o título da criação de Bruna (desenho 6):



Desenho 6 – *Los primeros habitantes de América* ♥ por Bruna

Apesar de se intitular os primeiros habitantes, longe de reproduzir indígenas, Bruna recria uma paisagem autóctone sem humanos recorrendo a elementos visuais e à colagem de palavras em guarani. Esta paisagem está composta por artefactos humanos como a canoa (reproduzida a amarelo), elementos da fauna, como o *ñacurutú* (um tipo de mocho), o *guazuvirá* (um tipo de veado), e o urso formigueiro *yurumí*, e da flora, como a palmeira *pindó*. Novamente, tal como no desenho de Gustavo (desenho 5), aparece o céu e sol como elementos que enquadram essa paisagem e o título encabeça ambas as criações. No caso de Bruna, acresce a água sobre a qual navega a canoa. No que diz respeito ao título, Bruna acrescenta um coração, símbolo que remeterá para emoções e afetos positivos.



Desenho 7 – Recriação plástica dos indígenas da autoria de Ricardo

No desenho de Ricardo (7 anos), vários elementos voltam a ser também reproduzidos nesta paisagem indígena, como a tenda ou a *choza*, o fogo, os elementos de trabalho e as vestimentas masculinas. Ricardo introduz neste desenho o cão, como animal doméstico. Os indígenas têm uma cor de pele parda, os cabelos são pretos (tal como no desenho de Martina) e frondosos, e as cores dominantes são os ocre, como no desenho 5, cor associada a uma cosmovisão da terra, ao elemento feminino, à Mãe Terra, como criador e produtor, e uma valorização dos elementos naturais a ela relacionados.

Estes desenhos apresentam visões de crianças com idades diferentes sobre os indígenas e representações que evocam heranças materiais e imateriais da América, como lugar de pertença, numa relação de temporalidades entre o passado e o presente. Particularmente, os desenhos das crianças que participaram na visita interativa ao museu elaboram uma revisitação artística desta experiência (desenhos 5 e 6). Em todos estes desenhos surgem aspetos que geralmente associamos às comunidades indígenas, bem como a configuração de uma paisagem semiótica e linguística relacionada com elementos da natureza autóctone da América.

Na última parte do *workshop*, as crianças dividiram-se novamente em grupos e foram construindo os materiais para a exposição final (fotografia 46).



Fotografia 46 – Exposição multimodal sobre línguas e culturas indígenas na *Escuela de los Sueños*. Fonte: autora da tese.

No final da sessão, todas as crianças, assumindo o papel de curadores, foram coconstruindo a exposição na biblioteca, que incorporou os desenhos, o kipú coletivo com a sua respetiva legenda minuciosamente criada por Santiago e Alfonso, cartazes com flora e fauna nativa e acidentes geográficos do Uruguai e sua respetiva legenda em guarani e espanhol, bem como cartazes com palavras em guarani. Porém, faltava um nome que enquadrasse a mostra. Alfonso e Martina discutem algumas possibilidades (fragmento 21).

(21) Alfonso - Los primeros habitantes de América. En si es **nuestra** sociedad. Indígenas de **nuestra** sociedad... americana.

Martina - Sí, puede ser.

Raquel - ¿Pero ya no existen?

Martina - Existen todavía.

C. - También hay otras cosas, hay animales, no solo indígenas.

Martina - **Nuestra** sociedad indígena.

Alfonso - **Nuestros** ancestros indígenas...

I. - Entonces vamos a quedar pensando. (RAV.CalleFavorita.S6)

No fragmento 21, destaca-se uma flutuação discursiva que tanto marca posicionamentos binários entre o eu e os outros (*othering*), numa discursividade distanciada face a uma herança identitária da região ancestral (“**los** primeiros habitantes de América”), como indicia movimentações no desenvolvimento de sentimentos de pertença através do uso do pronome possessivo de primeira pessoa do plural “nuestra/nuestros” (Dunn & Wyver, 2019), configurando-se novas posicionalidades identitárias nas vozes de Alfonso e Martina: “En sí es nuestra sociedad. Indígenas de nuestra sociedad...americana” (fragmento 21).

Em exibição até ao final do ano letivo de 2019, esta exposição recria, então, uma paisagem semiótica da América e os seus habitantes autóctones a partir das vozes das crianças. Neste sentido, em sintonia com a experiência do museu, esta mostra pauta-se pela multivocalidade multimodal sobre as comunidades e as línguas indígenas da América Latina.

Síntese

A narrativa deste capítulo percorreu dois cenários pedagógicos do PP implementados no MUMI e no MAPI ancorados na exploração de abordagens museológicas ao plurilinguismo e à pluralidade e na necessidade de estabelecer pontes com a *Escuela de los Sueños*. Os cenários criados são muito diferentes entre si, o que indicia, desde logo, as potencialidades criativas de elaboração de experiências de aprendizagem plurilingues tecidas na relacionalidade de uma rede educativa plurissituada.

No cenário pedagógico do MUMI, explorei as possibilidades de um workshop que incorpora as práticas teatrais para indagar processos de reflexividade em torno das infâncias migrantes. Através da recetividade de sketches teatrais, as crianças vão discutindo discursividades em torno de experiências ficcionalizadas de discriminação de crianças imigrantes no espaço escolar. Esses momentos reflexivos, provocados pela prática teatral, afiguram-se a terceiros espaços promotores de compreensividades e viabilizadores de sentimentos de pertença. Após visualização de cada uma das dramatizações, as crianças, sobretudo as que se incluem no grupo discriminado, empoderam-se desconstruindo as discursividades discriminatórias e binárias que emergem em cada uma das performances. Os processos de desconstrução são variados, sendo, contudo, mais recorrente a utilização das suas experiências e narrativas pessoais como via para o engajamento performático com as infâncias migrantes.

O cenário pedagógico no MAPI consistiu numa visita interativa em torno de algumas línguas indígenas da América, em que crianças e famílias são convidadas a explorarem uma paisagem semiótica complexa. Percorrendo três regiões do continente, os participantes engajam-se na construção de sentido de múltiplos artefactos museológicos, expressões de materialidades plurissemióticas e plurais de diversas comunidades e culturas indígenas. Através do diálogo, da interação colaborativa e da manipulação plurissensorial dos artefactos, crianças e famílias vão coconstruindo conhecimentos em torno de heranças materiais e imateriais, reconfigurando construções identitárias e plurilingues de um espaço de pertença.

Esta experiência de aprendizagem vai mais além de uma reflexividade construída apenas por palavras. É uma experiência performática dos plurilinguismos indígenas evocados por cada um dos objetos da visita (“pedras”, canoa, kipú, adornos femininos). Nessa travessia, torna-se essencial a apreensão dessa paisagem pelo corpo e manipulação: “y lo significativo que es pasar las cosas por el cuerpo [...] lo vivido. No es solamente hacer el nudo sino lo que eso significa” (J.RR.28.08.2020). Tanto no museu como na escola, crianças e famílias engajam-se em compreensões ativas de outras e novas formas de conhecimento, muitas vezes ocultas e na marginalidade, como as indígenas, “reversing and reshaping social roles and identities” (Budach, 2013, p. 341). Na escola, as crianças assumem a sua própria voz, não apenas como mediadores na transmissão de conhecimentos apreendidos na visita, mas também como artistas, criadores e curadores ao construírem colaborativamente, desde as suas próprias perspectivas, vozes e pontos de vista, um novo cenário pedagógico na paisagem da comunidade escolar: a exposição.

O workshop *En los piecitos del otro* e a visita ao MAPI consistem em cenários plurilingues implicadores de experiências sensoriais e corporais que favorecem a construção de aprendizagens alicerçadas na experiência pessoal mobilizada no e pelo encontro relacional quer com performances teatrais quer com materialidades semióticas plurilingues da paisagem complexa dos museus (Aronin & Ó Laoire, 2013). Os participantes investem recursos cognitivos, emocionais, perceptivos e plurissensoriais na apreensão e a construção de significados destes múltiplos encontros estabelecidos na/pela colaboração, interação e engajamento, e provocadores de processos de alteridade e descentramento. Através de dois cenários lúdicos, pluriartísticos e transversais, crianças e famílias vão reconfigurando cartografias plurais, multivocais e sensíveis dos mundos de hoje e de ontem reivindicadoras de novas discursividades e sentimentos de pertença face a uma sociedade em constante mutação.

**Conclusões — (re)olhar para uma
experiência investigativa plurilingue como
um lugar inacabado**

Introdução

Esta tese, cuja materialidade escritural começou há quase dois anos¹²¹, ancorou-se num entendimento da investigação em DLP como um percurso experiencial (Heller et al., 2017) e rizomático (Deleuze & Guattari, 1980). Ao longo destes anos fui explorando a elaboração de uma cartografia performática de um PP implementado em 2019 na interface da escola, museus e famílias. A responsabilidade deste trabalho de ir tecendo as ideias e os pensamentos por meio de palavras e outras visualidades recai apenas sobre mim, daí ter sentido a necessidade de, a dado momento, rever a voz narradora desta tese, particularizar esta redação num “eu” que se vai, porém, pluralizando com muitos “nós” (nós-investigadores, nós-rede, nós-crianças e famílias) numa construção dialógica (Bakhtin, 2013) do discurso.

A experiência de investigação em DLP parte de um trabalho colaborativo e relacional entre diversos atores sociais, com diferentes experiências, trajetórias e visões, e, portanto, intersubjetivo. Essas relacionalidades transformam-se num terceiro espaço (Bhabha, 1994) construído ao longo da experiência que é ela própria uma navegação plurilingue, pois todos, afinal, fomos navegando entre línguas e linguagens, entre culturas, entre identidades, tantas e tão plurais, entre temporalidades e espacialidades, entre risos, abraços e tensões. A própria experiência de investigação plurilingue de pensar e construir com os outros foi-me instigando sobre possibilidades outras de empreender um projeto doutoral em DLP. Esta instigação parte de um sentimento desestabilizador (Razafimandimbimanana et al., 2021) face ao PP que vai ganhando forma, desde o jeito de ser concebido pela rede ao modo como é vivido pelas crianças, famílias e por todos nós, e, posteriormente, face ao modo como abordá-lo desde um ponto de vista de uma produção mononormativa, monoglóssica e monomodal de um produto-tese. A desestabilização encontra o seu *é(mer)veillement* ou epifania no conforto da metáfora de uma cartografia rizomática (Deleuze & Guattari, 1980) e sensível do vivido (Olmedo, 2015), assumindo a complexidade (Morin, 2005) do projeto e do próprio pensamento sobre ele (É possível simplificar o caos?) e, extensivamente sobre a DL, uma ciência que não é pré-dizível, nem um campo de ação neutro, mas que, bem pelo contrário, exige múltiplas e contínuas remodelagens, sejam elas concetuais, metodológicas ou epistemológicas (Razafimandimbimanana et al., 2021). A instigação e a exploração indagatória devem ser entendidas como processos disruptivos que conduziram a contínuos reposicionamentos do modo como eu, uma jovem investigadora, fui e vou apreendo e dando significados a esta experiência de investigação em DLP.

¹²¹ A primeira pedra/palavra foi colocada a 30 de novembro de 2020 (“Olá! Só para a [H.] avisar que já coloquei a primeira pedra na escrita da tese. 🤖 - Raquel.CA.30.11.2020).

A metáfora de uma cartografia rizomática e sensível do vivido transforma este estudo de caso etnográfico num processo de investigação situada na experimentação e numa construção performática de saberes: “La carte est affaire de performance” (Deleuze & Guattari, 1980, p. 20). Os rizomas são mapas de múltiplas entradas, compostos por uma multiplicidade de linhas de fuga que se estendem em múltiplas direções, reconstruindo dinamicamente *nodes* e *meeting points*, que se desdobram, por sua vez, em novas movimentações e percursos que não se constroem em linha reta: “La carte est ouverte, elle est connectable dans toutes ses dimensions, démontable, renversible, susceptible de recevoir constamment des modifications. Elle peut être déchirée, renversée, s'adapter à des montages de toute nature” (Deleuze & Guattari, 1980, p. 20) . Neste estudo, percursos e linhas de fuga são construídos na conexão *en mouvance* de pessoas, textos, artefactos, lugares e temporalidades, todos eles relevantes na apreensão reflexiva deste trabalho.

1. Cartografia do estudo: construindo sentidos em DLP desde a plurissituacionalidade

Nos capítulos precedentes procurei construir uma narrativa exploratória indagando as possibilidades didáticas de um PP multissituado criado por uma rede educativa plural com a finalidade de refletir sobre dinâmicas de investigações participativas em DLP. Esta exploração procurou compreender *How school, families, museums, researchers and children infuse plurilingualism and plurilingual education?*¹²². Num pensamento que se constrói em movimentações plurilingues constantes, o verbo *infuse* (em inglês) condensa aquilo que nesta tese procurei, dialógica e polifonicamente, narrar. A figura 19 expressa a encruzilhada da intraduzibilidade concetual (Liddicoat & Zarate, 2009) tão própria a uma navegação plurilingue da experiência de investigação e da sua supervisão.

¹²² Esta questão de investigação, co-construída por mim, pela Helena e pela Danièle, resulta da apresentação em inglês do projeto no *International Symposium on Bilingualism ISB13*.



Figura 19 – Representações plurilingues de *infuse*. Fonte: Raquel, Helena e Danièle através da aplicação Mentimeter.

A expressão *infuse plurilingualism and plurilingual education* levou-me a reposicionar as questões de partida, que reforçavam mais os aspetos contextuais – a escola, as famílias e os museus – do PP e a importância do estabelecimento de alianças entre os diferentes atores educativos. Deste reposicionamento, a *multissituacionalidade* do projeto foi progressivamente sendo incorporada pela *plurissituacionalidade* na medida em que a experiência de investigação (incluindo a própria redação da tese) enveredou por abordagens mais relacionais e plurais, incorporando questionamentos epistémicos, epistemológicos e metodológicos em coerência com paradigmas participativos e éticos de construção de conhecimento de uma didática da pluralidade. Com a finalidade de retratar o percurso de investigação através da reflexividade, proponho-me traçar as conclusões do estudo através de uma cartografia de um plurilinguismo em três ângulos: epistemológico, metodológico e das práticas.

Cartografar a plurissituacionalidade do plurilinguismo neste estudo permite-me reforçar a inseparabilidade das diferentes dimensões discutidas nesta narrativa e que enquadram este estudo de caso etnográfico: as dinâmicas de redes educativas, as condições didáticas de cenários pedagógicos do PP e a apropriação desses cenários pedagógicos pelos atores da investigação. A dimensão plural do plurilinguismo que procurei (re)construir ao longo desta história resultante do reconhecimento da pluralidade de visões sobre o mundo não se desvia, antes instiga, ao estabelecimento de diálogos e de movimentações múltiplas em ricochete entre o modo como construímos conhecimento didático, o modo como o implementamos e o modo como atravessamos e reconstruímos analiticamente os cenários pedagógicos plurilingues.

Das epistemologias

Em termos epistemológicos e conceituais, num paradigma da circulação e pluralização dos saberes, o plurilinguismo foi sendo desterritorializado e, posteriormente, reterritorializado nas vozes de uma rede educativa, emergindo um conceito encorpado (Geraldí, 2004), vivo, pela e na experiência de investigação, tal como recorda Mia Couto (2005, p. 86)

As palavras e os conceitos são vivos, escapam escorregadios como peixes entre as mãos do pensamento. E como os peixes movem-se ao longo do rio da História. Há quem pense que pode pescar e congelar conceitos. Essa pessoa será quando muito um colecionador de ideias mortas.

Infundido pela interação colaborativa (Alarcão, 2014a), o conceito ganhou novos contornos e pluridimensionalidades que se intercetam, salientando-se as experienciais, as sociais, as comunitárias, as linguísticas e as didáticas, extravasando as concepções transportadas para o terreno por mim. Desapropriado de uma focalização de competência que emerge de uma conceptualização europeia (Andrade et al., 2003; Beacco & Byram, 2007; Coste et al., 2009), o conceito reconfigura-se, escorregadio como peixe, na travessia dinâmica de um pensamento didático coconstruído na intersubjetividade e na dialogia de saberes académicos (os meus e os das supervisoras) e de saberes biográficos, experienciais, quotidianos, sociais e plurissensoriais que o transformam num plurilinguismo *as lived* (Kalaja & Pitkänen-Huhta, 2020). Este fio epistemológico da investigação ressoa afinal nos próprios preceitos de uma DLP que (se) reclama de uma apropriação de línguas como um espaço de compreensão de que “les autres ont une expérience de l’humanité, du monde, différente de la sienne, et donc font sens autrement” (Castellotti, 2017, p. 41). *Faire sens* de uma práxis plurilingue na teorização da didática é compreender que os construtos teóricos, tal como os debatidos no enquadramento teórico da tese, emergem de contextos específicos e são atravessados por uma grande amplitude de “lived experiences” (Prasad et al., 2022, p. 1).

Das metodologias

Este reconhecimento e valorização do cruzamento de mundos, perspetivas, biografias, cosmovisões numa abordagem epistemológica de uma ecologia de saberes (Santos et al., 2006) conduzem a uma nova instigação, não dissociável da primeira: a metodológica. O empreendimento de uma investigação-intervenção com um conjunto heterogéneo de pessoas que voluntariamente se uniu a esta aventura impele a um reposicionamento das posturas metodológicas do investigador. É no seio do terceiro espaço desta rede que encontro as possibilidades de explorar os caminhos de uma investigação participativa que surge, primeiramente, como um questionamento (cf. Carinhas et al., 2020), gatilho que se vai aprofundando até ir tomando a forma de um posicionamento enquanto jovem investigadora.

Regressando novamente à metáfora do rizoma como performance (Deleuze & Guattari, 1980), a exploração de uma construção metodológica da tese faz-se pela desestabilização e descentramento da investigadora (Laaroussi, 2007) no encontro das disposições intelectuais, relacionais, emotivas e de escuta que incidiram no modo como determinados preceitos metodológicos tiveram, também esses, de ser desterritorializados e reterritorializados.

Todo o capítulo metodológico acabou por ser construído em função de um aprofundamento das minhas concepções em torno de uma investigação participativa em DLP durante a qual vou configurando uma postura metodológica inspirada em processos de relacionalidade e reciprocidade (Wilson, 2008) desenvolvidos na interação com um conjunto alargado de atores sociais (incluindo as próprias crianças e famílias) que se unem em torno de um PP. Em termos epistemológicos e metodológicos, a plurissituacionalidade do plurilinguismo de um projeto doutoral situa-se, portanto, na reivindicação da legitimidade de uma apropriação alteritária (Castellotti, 2017) e de uma construção periférica (Lave & Wenger, 1991) e das margens (Mignolo, 2012) dos conhecimentos científicos de uma DLP baseada em paradigmas da relacionalidade (Wilson, 2008).

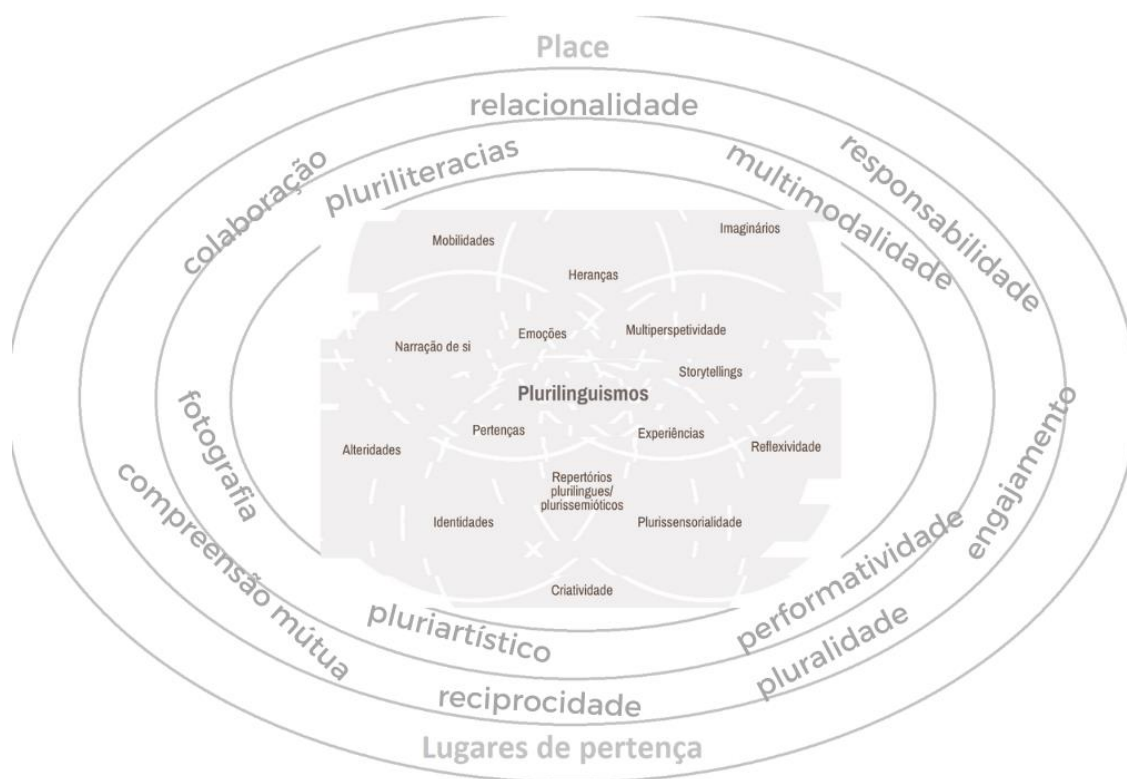
As pluridimensionalidades que o conceito de plurilinguismo vai adquirindo na própria coconstrução didática incidiram igualmente no modo como, em termos metodológicos, a investigação ampliou o repertório de instrumentos de recolha de dados. Os cenários pedagógicos do PP, plurilingues e pluriartísticos, demandaram a incorporação de instrumentos alternativos de investigação, multimodais e não-lineares (Prasad, 2021), instrumentos esses que provocam um esbatimento das fronteiras metodológicas entre investigador/participante, observador/observado, e a criação de novas posicionalidades para os atores da investigação. Como referi no capítulo metodológico, analisar e interpretar esses dados tão heterogêneos, criativos e densos revela-se uma tarefa caótica (Prasad, 2021) (e voltamos novamente ao rizoma). Desenhos, colagens, fotografias, passeios e interações pela *Ciudad Vieja* e experiências em museus oferecem, tal como um mapa, múltiplas entradas interpretativas que esbatem as fronteiras sobre “what constitutes language” (Prasad, 2020, p. 20) escapando ao desenho de árvores categoriais ancoradas em modelos prévios. Essas entradas interpretativas vão produzindo novos olhares em torno do plurilinguismo que “It is more than a competence that one develops; it is a reflection of one’s lived experience, a part of who one is” (Piccardo et al., 2022, p. 10).

Das práticas

Os cenários pedagógicos do PP reivindicam a construção de conhecimentos plurissituados, colaborativos, experienciais e em movimento, estabelecendo relações múltiplas com o mundo real, a sua comunidade, a *Ciudad Vieja*, a partir de práticas imersivas, criativas e performáticas.

A figura 20 condensa uma leitura do projeto no seu todo desde a sua concepção à sua navegação. Tal como uma cartografia e uma representação multimodal, a figura não propõe

uma leitura linear; antes o leitor poderá observá-la e analisá-la por qualquer uma das suas entradas, tal como uma cartografia.



Convite à visualização

Figura 20 – Apreensão cartográfica e caleidoscópica de uma experiência de investigação para/pelo plurilinguismo

Cada um dos cenários foi enfatizando a interação multimodal, incluindo linguagem e corpo, mobilidade e sensorialidade, sensibilidade e reflexividade, bem como o papel de objetos e artefactos como recursos semióticos de apropriação de uma experiência pessoal e direta de práticas sociais, artísticas e comunitárias, também plurilingues e plurais (Aronin & Ó Laoire, 2013; Budach, 2018; Pahl & Rowsell, 2010). A performatização destes cenários implicou uma análise interpretativa desde a ótica de uma didática da apropriação, da relação, que se interessa pelos “processus, les réalisations (et non pas les résultats) étant partielles, situées, contingentes, instables et diversifiées” (Castellotti, 2017, p. 49).

Na transversalidade do pensamento didático que atravessa o PP, crianças e famílias foram-se engajando numa experimentação partilhada — cognitiva, artística, linguística,

performática —, desses cenários pedagógicos, investindo uma multiplicidade de recursos recriadores do encontro, da sociabilização, da narração de si, da *mise en echo* de perspectivas e experiências, reais e imaginárias. São percursos tecidos, portanto, na interrelação do indivíduo-ator social, das experiências e do lugar. Em cada um dos cenários propostos, crianças e famílias são atores/autores/criadores de performances identitárias e de saberes, também linguísticos, *mis en corps* na reconfiguração de cartografias sensíveis do vivido, de seus lugares de pertença e da sua relação com o mundo, “*toujours dynamique et évolutif entre soi, les autres et l’espace*” (Olmedo, 2015, p. 55), tal como o caleidoscópio, em que cada cor se relaciona e se imiscui com outras cores numa dimensão dinâmica, dialógica e relacional da DLP.

As abordagens plurilingues que convocam as pluriliteracias, a multimodalidade, as artes plásticas, a fotografia e as práticas teatrais (primeiro círculo interior da figura 20) viabilizam, por sua vez, o empoderamento e a distribuição de voz (*revoicing*) em múltiplos modos/modalidades (segundo círculo interior da figura 20). “*Muchas gracias por todas las hermosas actividades que crearon y la participación que le dieron a todos los niños!*” (AI./CA/10/12/2019) foi a mensagem que recebi, no final do PP, da mãe de Bruna, criança que, salvo a dos *Mapas Sonoros* e o workshop *En los piecitos del otro*, participou em todas as atividades. Os cenários plurilingues e as abordagens implementadas ancoram-se em processos de abertura, em “dar participação”, no sentido de abrir espaço para que crianças e famílias se empoderem e se apropriem desses cenários (*the floor is all yours*), cenários esses que emergem, por sua vez, dos seus lugares de pertença.

No círculo mais exterior da figura 20 localiza-se o *place* ou lugares de pertença ou, ainda, a *Ciudad Vieja*, por efeito metafórico e metonímico. O lugar é o centro do ser e, portanto, revela-se fundamental esta ancoragem da didática aos sentidos do lugar (*sense of place*) e aos sentimentos de pertença (*place belonging*). No capítulo 3, apresentei uma deambulação por este bairro de Montevideo que decorre da relação intrínseca que os cenários plurilingues estabelecem com este lugar. *Como habito o meu lugar? Como construo o meu lugar? Que percepções construo do meu lugar? Que emoções e sentimentos afloram quando estou e/ou penso no meu lugar? Como me vejo e me construo no e desde o meu lugar?...* Emergem do PP processos de construção de sentimentos de pertenças (*becomings-belongings*). Crianças e famílias navegam e exploram este lugar investindo visões múltiplas e díspares, partilhadas e negociadas, construindo uma narrativa plural e pela alteridade do lugar e de si, afinal, e retornando aos paradigmas da relacionalidade, “*Knowledge itself is held in the relationships and connections formed with the environment that surrounds us*” (Wilson, 2004, p. 165).

Esta experiência de investigação em DLP indaga pois um plurilinguismo como uma prática do encontro e da alteridade, dos *meeting points*, dos *nodes*, não em busca de respostas, mas ancorada na engrenagem entusiástica da exploração de uma didática que se recria quando a minha história se cruza com outras histórias, é uma (ação) didática de *storytellings* que vai conferindo riqueza e densidade aos percursos didáticos. Este cruzamento

de histórias é o *booster* para a apreensão dos percursos de uma DLP que se interessa pela interface escola, famílias e comunidade.

2. Das limitações às novas explorações

A complexidade do estudo, envolvendo uma grande diversidade de parceiros, crianças e famílias de um contexto que praticamente desconhecia, conduziu a ter de aprender a gerir o projeto atendendo às expectativas, ânsias, perspetivas e temporalidades das pessoas que são o corpo e alma deste projeto, aprendendo que muitas das expectativas prévias do investigador não são reproduzíveis como um calque numa experiência que é orgânica, relacional e visceral.

Um das limitações prende-se justamente com a potencialidade criativa do cruzamento de histórias dos atores da investigação que se depara com impossibilidades de diferente ordem: as dinâmicas internas das instituições, a falta de recursos humanos e financeiros, as dificuldades das vidas dos parceiros e de mim própria, o cansaço das crianças no final de tarde e no final do ano letivo, a chegada da pandemia da Covid 19 que impossibilitou inaugurar o artefacto museológico em março de 2020. Outros cenários pedagógicos foram pensados pela rede e acabaram por não avançar: uma oitava sessão do workshop *Mi calle favorita* sobre o passeio fotográfico, uma exposição que refletisse a PL da escola, um jogo a partir do dispositivo multimédia e ainda a recriação de uma cerimónia do povo mapuche a partir da visita ao MAPI.

A maior limitação (ou inquietação?) é sobretudo de ordem ética, pois apesar de junto com o Cabildo se ter adaptado o dispositivo museológico a um formato virtual, todos gostaríamos de nos ter reencontrado à volta desse artefacto, observar as reações dos seus próprios autores e ver “cómo reacciona la gente”, como disse B. na entrevista para o programa *Patrimonio Silencioso*. Já no final de 2020, após tentativas de potenciar o projeto ao nível da sua divulgação nacional com as dificuldades inerentes a uma *emergencia sanitaria*, é uma das parceiras que me diz, num encontro de finais de outubro desse ano na sua casa entre mate e cerveja, *creo que ahora te tienes que sentarte y ponerte a escribir la tesis*¹²³e depois logo se vê. A inquietação permanece, mas talvez, munida de novo fôlego, após a exigência de uma investigação doutoral que agora termina (terminará?), procurei ver esses sorrisos e essas reações daqueles que são a voz desta aventura.

A experiência e as inquietações suscitadas levaram-nos a novas explorações do projeto. Uma delas foi a redação com algumas parceiras da rede de um capítulo de uma obra editada pelo CIDTFF – Centro de Investigação em Didática e Tecnologia para a Formação de Formadores coordenada por Helena Araújo e Sá e Susana Ambrósio (Almenar et al., 2021).

Outra exploração foi a criação, com uma das parceiras, A., a fotógrafa independente, de um projeto que intitulámos *PluriL@b*. Correspondendo a algumas ideias discutidas nos

¹²³ Paráfrase de uma memória desse encontro que não foi retida em DI.

encontros finais da rede, este projeto consistia inicialmente na criação de uma plataforma multimédia de divulgação do PP e ao mesmo tempo de repositório de outras iniciativas semelhantes - plurilingues, pluriartísticas, plurais e transversais - implementadas em departamentos do interior do país e com atores locais, que apenas contactados, mostraram grande disponibilidade. A criação da plataforma não foi possível devido à falta de financiamento por parte dos fundos culturais uruguaios aos quais nos candidatámos - *Fondos Concursables del MEC* e fundos da *Fundación Itaú* - apesar da boa apreciação por parte do júri.

Contudo, e porque acredito que os projetos vivem, reproduzem-se e revitalizam-se com as vontades, la *interconexión entre todos y las ganas de estar juntos*, em 2021, a A. e eu demos um *nuevo empuje* ao *PLuriL @b*, unindo-nos a um projeto do centro artístico A Casa ao Lado (<https://www.acasaalado.com/centro-artistico>). O projeto, intitulado *Um Traço por Magalhães*, consistia na elaboração de um mural evocativo da primeira circum-navegação a partir de desenhos produzidos por crianças¹²⁴. Com os gestores de A Casa ao Lado, desenhamos um conjunto de atividades prévias plurais, sensoriais e artísticas que foram implementadas¹²⁵ em duas escolas primárias, uma de Maldonado e outra de Colónia do Sacramento, entre os meses de agosto e outubro de 2021. O projeto culminou com a elaboração de duas criações artísticas (fotografias 47 e 48)

¹²⁴ Este projeto foi financiado pelo Camões IP no âmbito do plano de atividades do leitorado na Universidade da República, contando ainda com o apoio (sempre incondicional) da Embaixada de Portugal em Montevideo, do Consulado Honorário de Portugal em Colónia do Sacramento, do Município de *Punta del Este*, da Intendência de Colonia e de um amplo conjunto de entidades locais de cada um dos municípios e das comunidades (famílias e vizinhos).

¹²⁵ Contámos ainda com a ajuda da estagiária PEPAC da Embaixada de Portugal em Montevideo, Maria Leonor Carapuço.



Fotografia 47 – Mural do projeto *Um Traço por Magalhães* numa escola em Maldonado. Fonte: fotografia da autoria de Joana Brito.



Fotografia 48 – Mural do projeto *Um Traço por Magalhães* construído por crianças na policlínica do bairro *Los Nogales* em Colônia do Sacramento. Fonte: autora da tese.

3. Dilemas para investigações futuras

A inscrição da investigação num espaço reflexivo de partilha com uma rede composta, na sua ampla maioria, por educadores em arte e profissionais da arte, acarretou alguns dilemas ao nível das teorias e das metodologias. Esses dilemas prendem-se, por um lado, com a escassa investigação em DLP sobre projetos plurilingues desenhados nas travessias da escola, da família e dos museus, o que implicou a ampliação de quadros teóricos provenientes de diversas disciplinas que partilham com a DLP abordagens à pluralidade. Urge, portanto, avançar por investigações que aprofundem estas relações. Por outro lado, durante a tarefa de analisar os cenários pedagógicos construídos na relação intrínseca entre o plurilinguismo, o pluriartístico, a arte e o performático, naquilo que esta abordagem compreendem também de efémero, deparei-me com alguns limites metodológicos em relação a estratégias mais usuais na DLP. É já só no final desta narrativa que me deparo com leituras de autores, cujos ecos também me inspiraram, que abordam metodologias vinculadas às artes, mais fluídas e de fusão (*blended*), como a *recherche-creation*, a *poetic inquiry*, a *a/r/tography* (Springgay et al., 2005), a *(eco)portraiture* (Blenkinsop et al., 2022; Lawrence-Lightfoot & Davis, 1997), apenas para enumerar algumas delas, metodologias estas que penso que poderão contornar algum reducionismo metodológico inerente aos percursos demasiadamente definidos (Paquin & Noury, 2018) enrobustecendo a investigação de uma didática da e na pluralidade .

Esta experiência de investigação leva-me, enfim, a indagar a didática, e muito particularmente a das línguas, como “um lugar inacabado”. A incompletude da didática reconfigura-a como um lugar evolutivo, dinâmico, plural e relacional. Colocar no centro do pensamento didático a ética do encontro (e a generosidade desse encontro) com a pluralidade produz deslocalizações iniciáticas em que as tensões geradas pelo confronto com essa pluralidade, longe de constituírem obstáculos, despoletam possibilidades de novas descobertas.

Referências bibliográficas

- Abin, E. (2014). Por el derecho de los vecinos en vivir su barrios: Cooperativa de vivienda en Ciudad Vieja de Montevideo. *Trama*, 5(5), 60–75.
- Abin, E. (2016). *Ciudad Vieja contemporánea deviniendo Casco Histórico*. Universidad de la República.
- Abin, E. (2017). Reseña de tesis de maestría en Antropología de la Cuenca del Plata “Ciudad Vieja contemporánea deviniendo Casco Histórico.” *Revista Uruguaya de Antropología Etnografía*, 11(1), 139–146.
- Aden, J. (2010). Empathie socle de la reliance en didactique des langues. In J. Aden, J. Grimshaw, & H. Penz (Eds.), *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité : Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance* (pp. 23–44). Peter Lang.
- Aden, J. (2022). What Can Theatre Contribute to Plurilingual Education? In E. Piccardo, A. Germain-Rutherford, & G. Lawrence (Eds.), *The Routledge Handbook of Plurilingual Education*. Routledge.
- Administración Nacional de Educación Pública. (1997). *Propuesta pedagógica para escuelas de tiempo completo Uruguay*. ANEP - CODICEN.
- Administración Nacional de Educación Pública. (2007a). *Documento 1*. ANEP-CODICEN. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/Políticas-linguisticas/documentos/comisionpoliticasinguisticaseducacionpublica.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2007b). *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. ANEP - CODICEN.
- Administración Nacional de Educación Pública. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. ANEP - CEIP.
- Administración Nacional de Educación Pública. (2012). *Ampliación de la enseñanza de lenguas extranjeras: Propuesta integral para la Educación Pública*.
- Administración Nacional de Educación Pública. (2017a). *Documento de políticas lingüísticas*. ANEP - CODICEN.
- Administración Nacional de Educación Pública. (2017b). *Evaluación de Impacto de las Escuelas de Tiempo Completo en Uruguay 2013-2016*. ANEP-CODICEN. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/Evaluación de Impacto ETC-1.pdf>
- Ajagán-Lester, L. (2017). Interculturalidad: aproximaciones y perspectivas del concepto. *Derechos de La Infancia e Interculturalidad. Desafío Para La Educación. Perspectivas, Tensiones, Juicios y Prejuicios Respecto de Sus Interpretaciones*, 1–10. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.15826.66246>
- Akkerman, S., & Bakker, A. (2011). Learning at the boundary: An introduction. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 1–5. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.002>

- Alarcão, I. (2001). Novas tendências dos paradigmas de investigação em Portugal. In I. Alarcão (Ed.), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp. 135–144). ARTEMED.
- Alarcão, I. (2014a). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão: escolas, projetos e aprendizagens. In J. Machado & J. M. Alves (Eds.), *Coordenação, Supervisão e Liderança* (pp. 22–35). Universidade Católica do Porto.
- Alarcão, I. (2014b). “Dilemas” do jovem investigador. Dos dilemas aos problemas. In A. P. Costa, F. N. de Souza, & D. N. de Souza (Eds.), *Investigação qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios* (pp. 103–123). Ludomedia.
- Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., & Melo-Pfeifer, S. (2009). De la Didactique de la langue à la didactique des langues: observation d'un parcours épistémologique. *Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures*, 6(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.1997>
- Alarcão, I., & Canha, M. B. Q. (2008). Investigação e Acção em Didáctica. Suscitar o debate, criar comunidade, construir caminhos. In *Colóquio Da Investigação à Prática: Interações e Debates* (pp. 1–19). www.ua.pt/cidfff%5Clale/ReadObject.aspx?obj=12625
- Albo, J. (1995). *Bolivia Plurilingue: Guía para planificadores y educadores*. UNICEF/CIPCA.
- Albury, N. J. (2021). Linguistic landscape and metalinguistic talk about societal multilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(2), 207–223. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1452894>
- Allard, M. (2012). Le parcours et les perspectives du champ et de la recherche en éducation muséale. In A. Meunier (Ed.), *La muséologie, champ de théories et de pratiques* (pp. 121–130). Presses de l'Université du Québec.
- Almenar, A., Carinhas, R., Doval, J., & Ferrari, L. (2021). Plurilingüismos vivenciados: miradas reflexivas sobre un proyecto educativo construido en red. In S. Ambrósio & M. H. Araújo e Sá (Eds.), *Dinâmicas de (investigação em contextos de promoção da língua portuguesa: a presença do CIDTFF na rede Camões, I.P.* (pp. 199–221). Universidade de Aveiro. <https://doi.org/https://doi.org/10.48528/712j-6d94>
- Altenhofen, C. (2017). Plurilinguismo na escola e na sociedade em uma perspectiva macrolinguística. *Organon*, 32(62). <https://doi.org/10.22456/2238-8915.74423>
- Altenhofen, C., & Broch, I. (2011). Fundamentos para uma “pedagogia do plurilinguismo” baseada no modelo de conscientização linguística (Language Awareness). In L. Behares (Ed.), *V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas* (pp. 15–24). Universidad de la República y Asociación de Universidades Grupo Montevideo.
- Anadón, M. (Ed.). (2007). *La recherche participative: Multiples regards*. Presses de l'Université du Québec.
- Anadón, M., & Savoie-Zajc, L. (2007). La recherche-action dans certains pays anglo-saxons et latino américaines: une forme de recherche participative. In M. Anadón (Ed.), *La recherche participative: Multiples regards* (pp. 11–30). Presses de l'Université du Québec.
- Anderson, L. (2006). Analytic Autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4),

- 373–395. <https://doi.org/10.1177/0891241605280449>
- Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (2001). Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola. *Inovação*, 1–2(14), 149–168.
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H. (orgs.), Bartolomeu, I., Martins, F., Melo, S., Santos, L., & Simões, A. R. (2003). Análise e construção da competência plurilingue - alguns percursos didáticos. In A. Neto, J. Nico, J. C. Chouriço, P. Costa, & P. Mendes (Eds.), *Didácticas e Metodologias de Educação - Percursos e Desafios* (pp. 489–506). Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.
- Andre, L., Durksen, T., & Volman, M. L. (2017). Museums as avenues of learning for children: a decade of research. *Learning Environments Research*, 20(1), 47–76. <https://doi.org/10.1007/s10984-016-9222-9>
- Araújo, A. (2011). Gêneros Multimodais : Mapeando pesquisas no Brasil. *Linguagem Em Foco*, 3(5), 13–24.
- Araújo e Sá, M. H. (2004). Do triunfo do particularismo à diluição das fronteiras: a Didáctica de Línguas face a novas utopias. In U. do Algarve (Ed.), *II Encontro Nacional da SPDLL: Didácticas e Utopias*.
- Araújo e Sá, M. H., & Calvo Del Olmo, F. (2021). Éléments pour le recensement de la curricularisation de l'intercompréhension en langues romanes à partir d'expériences menées par un groupe d'universités européennes et latino-américaines. *Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures*. <https://doi.org/10.4000/rdlc.9620>
- Araújo e Sá, M. H., Sousa, S., & Calvo Del Olmo, F. (2021). Entrevista a Maria Helena Araújo e Sá. In F. Calvo Del Olmo, C. Degache, & S. Marchiaro (Eds.), *Fundamentos, prácticas y estrategias para la didáctica de la intercomprensión en América Latina* (pp. 447–457). Universidad Nacional de Córdoba.
- Araujo Quiroz, C. B. (2012). Bilingüismo: herramienta clave en el contexto universitario. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 14(20), 189–204. <https://doi.org/10.9757/Rhela.20.09>
- Araújo, V. (2018). A Cidade na Infância, a Infância na Cidade. *Educação Em Foco*, 23(3), 715–736. <https://doi.org/10.22195/2447-5246v23n320183447>
- Arismendi Gómez, F. A. (2016). La competencia plurilingüe y pluricultural en la formación de futuros docentes de lenguas extranjeras en una universidad pública en Colombia. *FOLIOS*, 44, 109–125. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n44/n44a07.pdf>
- Armand, F., Lory, M., & Rousseau, C. (2013). « Les histoires, ça montre les personnes dedans, les feelings. Pas possible si pas de théâtre. » (Tahina)Ateliers d'expression théâtrale plurilingues en classe d'accueil. *Lidil*, 48, 37–55. <https://doi.org/10.4000/lidil.3311>
- Aronin, L., & Ó Laoire, M. (2013). The material culture of multilingualism: moving beyond the linguistic landscape. *International Journal of Multilingualism*, 10(3), 225–235. <https://doi.org/10.1080/14790718.2012.679734>
- Arshavskaya, E. (2022). Art Museums as Translanguaging Spaces: ESL Students,

- Multimodality, and Identities. *TESOL Journal*, 13(2). <https://doi.org/10.1002/tesj.643>
- Augé, M. (1992). *Non-lieux: Introduction a une anthropologie de la surmodernite*. Seuil.
- Auger, N., Azaoui, B., Houée, C., & Miquel, F. (2018). Le projet européen Romtels (Roma translanguaging enquiry learning spaces). *Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures*, 15(3), 1–21. <https://doi.org/10.4000/rdlc.3321>
- Backes, J. L. (2014). A escola indígena intercultural: espaço/tempo de afirmação da identidade étnica e de desconstrução da matriz colonial. *Interações*, 15(1), 13–19. <https://doi.org/10.1590/s1518-70122014000100002>
- Backhaus, P. (2006). Multilingualism in Tokyo: A Look into the Linguistic Landscape. *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 52–66. <https://doi.org/10.1080/14790710608668385>
- Bagga-Gupta, S., & Carneiro, A. S. R. (2021). Nodal frontlines and multisidedness. Contemporary multilingualism scholarship and beyond. *International Journal of Multilingualism*, 18(2), 320–335. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1876700>
- Baker, A. J. L. (1997). Improving Parent Involvement Programs and Practice: A Qualitative Study of Parent Perceptions. *School Community Journal*, 7(1), 127–153. <http://www.adi.org/journal/ss01/Chapters/Chapter12-Baker.pdf>
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (3rd ed.). Multilingual Matters.
- Bakhtin, M. (2013). *Problemas da poética de Dostoiévski* (5.ª). Editora Forense.
- Banks, M. (2003). Visual Anthropology: Image, Object and Interpretation. In J. Prosser (Ed.), *Image-based Research. A Sourcebook for Qualitative Researchers* (pp. 9–23). RoutledgeFalmer.
- Baquero, R. (2012). Empoderamento: Instrumento de emancipação social? - Uma discussão conceitual. *Revista Debates*, 6(1), 173–187.
- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Barrios, G. (2018). La denominación de variedades lingüísticas en situaciones de contacto: dialecto fronterizo, DPU, portugués uruguayo, portugués fronterizo o portuñol. In F. Acevedo & K. Nossar (Eds.), *Educación y Sociolingüística* (pp. 193–216). Centro Universitario de Rivera - Universidad de la República.
- Barrios, G., Gabbiani, B., Behares, L., Elizaincín, A., & Mazzolini, S. (1993). Planificación y políticas lingüísticas en Uruguay. *Iztapalapa*, 29(13), 177–190.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity Revisited*. Polity Press. <https://doi.org/10.5771/9783845251813-11>
- Bautista Garcia-Vera, A., Limón Mendizábal, M. R., Oñate, P., De La Rasilla, G., & Rostand Quijada, C. (2016). Funciones de la fotografía en las relaciones interculturales entre familias inmigrantes. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 75–93. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45115
- Beacco, J.-C. (2005). *Langues et répertoire de langues: le plurilinguisme comme "manière*

- d'être" en Europe. Conseil de l'Europe.
https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Beacco_FR.pdf
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/16806ae64a>
- Beacco, J.-C., & Coste, D. (Eds.). (2017). *L'éducation plurilingue et interculturelle. La perspective du Conseil de l'Europe*. Didier.
- Beacco, J., & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Conseil de l'Europe. www.coe.int/lang/fr
- Bednarz, N. (Ed.). (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante: Regarder ensemble autrement*. L'Harmattan.
- Bednarz, N. (2015). La recherche collaborative: entretien avec Nadine Bednarz mené par Jean Luc Rinaudo et Éric Roditi. *Carrefours de l'Education*, 39(1), 171–184. <https://doi.org/10.3917/cdle.039.0171>
- Behares, L. (2009). Principios Rectores de las Políticas Lingüísticas en la Educación Pública Uruguay. *Primer Foro Nacional de Lenguas de A.N.E.P.*, 23–48.
- Behares, L., & Brovetto, C. (2009). Políticas Lingüísticas en Uruguay. Análisis de sus modos de establecimiento. *Primer Foro Nacional de Lenguas de A.N.E.P.*, 143–174.
- Bell, E., & Vachhani, S. J. (2020). Relational Encounters and Vital Materiality in the Practice of Craft Work. *Organization Studies*, 41(5), 681–701. <https://doi.org/10.1177/0170840619866482>
- Bemporad, C., & Vorger, C. (2014). "Dessine-moi ton plurilinguisme". Analyses de dessins entre symbolisation et réflexivité. *Glottopol*, 24, 122–140.
- Ben-Rafael, E., Shohamy, E., Hasan Amara, M., & Trumper-Hecht, N. (2006). Linguistic Landscape as Symbolic Construction of the Public Space: The Case of Israel. *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 7–30. <https://doi.org/10.1080/14790710608668383>
- Benson, P. (2021). *Language Learning Environments: Spatial Perspectives on SLA*. Multilingual Matters.
- Bergold, J., & Thomas, S. (2012). Participatory Research Methods : A Methodological Approach in Motion. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 13(1), 1–20.
- Bermeitinger, C., & Kiefer, M. (2012). Embodied concepts. In S. C. Koch, T. Fuchs, M. Summa, & C. Müller (Eds.), *Body memory, metaphor and movement* (pp. 121–140). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/https://doi.org/10.1075/aicr.84.11ber>
- Besse, J. M. (2010). Le paysage, espace sensible, espace public. *Meta: Research Hermeneutics, Phenomenology, and Practical Philosophy*, 2(2), 259–286.
- Bever, O. (2012). Linguistic landscapes and environmental print as a resource for language and

- literacy development in multilingual contexts. In M. Sanz & J. M. Igoa (Eds.), *Applying Language Science to Language Pedagogy: Contributions of Linguistics and Psycholinguistics to Second Language Teaching* (pp. 321–341). Cambridge Scholars Publishing.
- Bezemer, J., & Jewitt, C. (2010). Multimodal Analysis: Key Issues. In L. Litosseliti (Ed.), *Research Methods in Linguistics* (pp. 180–197). Continuum.
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. Routledge.
- Bielenin-Lenczowska, K., & Costa, L. (2020). Paisagens sociolinguísticas em comunidades polonesas do interior do Paraná. *Revista X*, 16(2), 129–146.
- Biró, E. (2016). Learning Schoolscapes in a Minority Setting. *Acta Universitatis Sapientiae Philologica*, 8(2), 109–121. <https://doi.org/10.1515/ausp-2016-0021>
- Blackledge, A., & Creese, A. (Eds.). (2014). *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Springer.
- Blackwood, R., Lanza, E., & Woldemariam (Eds.). (2016). *Negotiating and Contesting Identities in Linguistic Landscapes*. Bloomsbury.
- Blackwood, R., & Macalister, J. (Eds.). (2020). *Multilingual memories: Monuments, museums and the linguistic landscape*. Bloomsbury.
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Éditions des archives contemporaines et Agence Universitaire de la Francophonie. http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819
- Blatherwick, M., & Cummins, J. (2017). Back to the Garden: Coming to Our Senses. In M. Blatherwick & J. Cummins (Eds.), *Creative Dimensions of Teaching and Learning in the 21st Century* (pp. 99–106). Sense Publishers.
- Blenkinsop, S., Fettes, M., & Piersol, L. (Eds.). (2022). *Ecoportraiture - The Art of Research When Nature Matters*. Peter Lang.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2013). Citizenship, Language, and Superdiversity: Towards Complexity. *Journal of Language, Identity, and Education*, 12, 193–196. <https://doi.org/10.1080/15348458.2013.797276>
- Blommaert, J., & Backus, A. (2012). Superdiverse Repertoires and the Individual. In I. de Saint-Jacques & J.-J. Weber (Eds.), *Multimodalaty and Multilingualism: Current Challenges for Educational Studies*. Sense Publishers. https://www.tilburguniversity.edu/upload/d53816c1-f163-4ae4-b74c-0942b30bdd61_tpcs paper24.pdf
- Bobick, B., & Hornby, J. (2013). Practical Partnerships: Strengthening the Museum-School Relationship. *Journal of Museum Education*, 38(1), 81–89. <https://doi.org/10.1080/10598650.2013.11510758>
- Bodo, S. (2009). Introduction to pilot projects. In S. Bodo, H. Gibbs, & Sani (Eds.), *Museums as plasces for intercultural dialogue: selected practices from Europe* (pp. 26–31).

- Bodo, S. (2012). Museums as Intercultural Spaces. In R. Sandell & E. Nightingale (Eds.), *Museums, Equality and Social Justice* (pp. 181–191). Routledge.
- Bodo, S., Gibbs, K., & Saní, M. (Eds.). (2009). *Museums as places for intercultural dialogue: selected practices from Europe*. MAP. http://www.nemo.org/fileadmin/Dateien/public/service/Handbook_MAPforID_EN.pdf
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Boivin, N. (2020). Multisensory discourse resources: decolonizing ethnographic research practices. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *0*(0), 1–15. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1841215>
- Bonnell, J., & Simon, R. (2007). “Difficult” Exhibitions and Intimate Encounters. *Museum and Society*, *5*(2), 65–85.
- Bonny, Y. (2017). Les recherches partenariales participatives: Éléments d’analyse et de typologie. In A. Gillet & D. G. T. Trambly (Eds.), *Recherches partenariales et collaboratives* (pp. 25–44). Presses Universitaire de Rennes. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01638818>
- Borer, M. I. (2013). Being in the city: The sociology of urban experiences. *Sociology Compass*, *7*(11), 965–983. <https://doi.org/10.1111/soc4.12085>
- Borges, C., Portelance, L., & Pharand, J. (Eds.). (2011). *La collaboration dans le milieu de l’éducation: dimensions, pratiques et perspectives théoriques*. Presses de l’Université du Québec.
- Bottoms, S. A. I., Ciechanowski, K., Jones, K., de la Hoz, J., & Fonseca, A. L. (2017). Leveraging the community context of Family Math and Science Nights to develop culturally responsive teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, *61*, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.006>
- Boulanger, D., Larose, F., Larivée, S. J., Couturier, Y., Mérini, C., Blain, F., Cusson, V., Moreau, D., & Grenier, N. (2011). Critique des fondements et usages de l’écosystémisme dans le domaine du partenariat école-famille-communauté: application d’une perspective contextuelle et socioculturelle dans le cadre du programme Famille, école, communauté, réussir ensemble. *Service Social*, *57*(2), 129–157. <https://doi.org/10.7202/1006300ar>
- Bourassa, M., Bélair, L., & Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Education et Francophonie*, *XXXV*(2), 1–11. www.acelf.ca
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Editorial Desclée de Brouwer.
- Bradley, J., Moore, E., Simpson, J., & Atkinson, L. (2018). Translanguaging space and creative activity: theorising collaborative arts-based learning. *Language and Intercultural Communication*, *18*(1), 54–73.
- Broch, I. (2012). O papel da consciencialização linguística para uma pedagogia do plurilinguismo nos anos iniciais da escola. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, *4*(4), 73–107.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brovetto, C., Geymonat, J., & Brian, N. (Eds.). (2007a). *Portugués del Uruguay y educación bilingüe*. ANEP - CEP.
- Brovetto, C., Geymonat, J., & Brian, N. (2007b). Una experiencia de educación bilingüe español-portugués en escuelas de la zona de frontera. In C. Brovetto, J. Geymonat, & N. Brian (Eds.), *Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe* (pp. 9–47). A.N.E.P.
- Brown, K. (2012). The Linguistic Landscapes of the Educational Spaces: Language Revitalization and Schools in Southeastern Estonia. In D. Gorter, H. Marten, & L. Van Mensel (Eds.), *Minority Languages in the Linguistic Landscapes* (pp. 281–298). Palgrave Macmillan.
- Brown, K. D. (2018). Shifts and stability in schools: Diachronic considerations of southeastern Estonian schools. *Linguistics and Education*, 44, 12–19. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.10.007>
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Bucholtz, M. (2000). The politics of transcription. *Journal of Pragmatics*, 32(10), 1439–1465. [https://doi.org/10.1016/s0378-2166\(99\)00094-6](https://doi.org/10.1016/s0378-2166(99)00094-6)
- Budach, G. (2013). From language choice to mode choice: How artefacts impact on language use and meaning making in a bilingual classroom. *Language and Education*, 27(4), 329–342. <https://doi.org/10.1080/09500782.2013.788188>
- Budach, G. (2018). « Les objets qui font parler » : vers une pédagogie de la création multimodale et multilingue. *Lidil*, 57. <https://doi.org/10.4000/lidil.4922>
- Buffet, F. (1995). Entre école et musée : le temps du partenariat culturel et éducatif? *Publics et Musées*, 7(1), 47–66. <https://doi.org/10.3406/pumus.1995.1055>
- Bulot, T. (2012). Sociolinguistique urbaine , Linguistic Landscape Studies et scripturalité. *Caheirs de Linguistique*, 37(1), 5–15.
- Burwell, C., & Lenters, K. (2015). Word on the street: Investigating linguistic landscapes with urban Canadian youth. *Pedagogies*, 10(3), 201–221. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2015.1029481>
- Busch, B. (2014). Building on heteroglossia and heterogeneity: The experience of a multilingual classroom. In A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy* (pp. 21–40). Springer.
- Busch, B. (2017). Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of Spracherleben —The Lived Experience of Language. *Applied Linguistics*, 38(3), amv030. <https://doi.org/10.1093/applin/amv030>
- Caldas, F., & Faisting, A. (2018). Educação em direitos humanos e interculturalidade. *RIDH*, 6(1), 61–81.
- Calvet, L.-J. (2005). Les voix de la ville revisitées. Sociolinguistique urbaine ou linguistique de la

- ville ? *Revue de l'Université de Moncton*, 36(1), 9–30. <https://doi.org/10.7202/011987ar>
- Calvet, L.-J. (2016). Quels fondements pour une écologie des langues. *Ecolinguística: Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem*, 2(2), 19–35.
- Calvo Del Olmo, F., Degache, C., & Marchiaro, S. (Eds.). (2021). *Fundamentos, prácticas y estrategias para la didáctica de la intercomprensión en América Latina*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *Modern Language Journal*, 95(3), 401–417. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x>
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. Routledge.
- Canal CdF Montevideo. (2017, May 17). *Maximiliano Sánchez y Nicolás Vidal - Activadores de Barrios*. <https://www.youtube.com/watch?v=TkqHPezerOM>
- Candau, V. (2003). Pedagogías críticas: ontem e hoje. *Novamerica*, 97, 58–61.
- Candau, V. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI(2), 333–342. <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n2/art19.pdf>
- Candau, V. (2016). Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, 46(161), 802–820. <https://doi.org/10.1590/198053143455>
- Candau, V., & Koff, A. (2015). A Didática Hoje: reinventando caminhos. *Educação & Realidade*, 40(2), 329–348. <https://doi.org/10.1590/2175-623646058>
- Candau, V., & Russo, K. (2010). Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional*, 10(29), 151–169.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1). https://acedle.org/old/IMG/pdf/Candelier_Cah5-1.pdf
- Candelier, M. (coord.), Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A., & Noguerol, A. (2012). *Le CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures - Compétences et ressources*. Conseil de l'Europe. <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/82/Default.aspx>
- Candelier, M., & Castellotti, V. (2013). Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s). In J. Simonin & S. Wharton (Eds.), *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts* (pp. 293–318). ENS Éditions. <https://books.openedition.org/enseditions/12435>
- Candelier, M., & Schröder-Sura, A. (2015). Les approches plurielles et le CARAP: origines, évolutions, perspectives. *Babylonia*, 2(15). http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2015-2/Baby2_15candelier_schroeder.pdf
- Candelier, M., & Schröder-Sura, A. (2016). Mehrsprachigkeitsdidaktik et Didactique du plurilinguisme : Structure du champ et terminologie-Quelques repères. *Synergies Pays*

http://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones9/candelier_schroder.pdf

- Canha, M. B. (2013). *Colaboração em Didática – Utopia , Desencanto e Possibilidade*. Universidade de Aveiro.
- Canha, M. B., & Alarcão, I. (2007). Colaboração e comunidade: Conceitos sustentadores de projectos para o desenvolvimento profissional. *Línguas e Educação: Construir e Partilhar a Formação*, 1–11. http://linguaseeducacao.web.ua.pt/docs/artigos_actas/TextoENDIPE_Canha & Alarcão.pdf
- Capurro, R., & Lupo, E. (Eds.). (2016). *Designing Multivocal Museums Intercultural Practices at Museo Diocesano, Milano*. Mela Books.
- Carboni, F., Porto, D. L., Barili, C., & Meleu, S. M. (2017). O plurilinguismo na história do Brasil: considerações exploratórias. *Organon*, 32(62), 1–17. <http://hdl.handle.net/10183/165029>
- Cardoso, R., Gives, L. del C., Lecuona, M. E., & Nicolás, R. (2016). Elementos para el debate e interpretación del Buen vivir/ Sumak kawsay. *Contribuciones Desde Coatepec*, 6(31), 137–167. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/281/28150017005/28150017005.pdf>
- Carinhas, R., Araújo e Sá, M. H., & Moore, D. (in press). “El plurilingüismo, este concepto de... ¿cómo se puede decir?” Weaving local voices from the South to reconceptualize plurilingual education. *Journal of Multilingual Discourses, special issue*.
- Carinhas, R. (2021). A figura do leitor do Camões, I.P.: incidências da experiência profissional no desenvolvimento de projetos educativos em rede. In S. Ambrósio & M. H. Araújo e Sá (Eds.), *Dinâmicas de (investigação em contextos de promoção da língua portuguesa: a presença do CIDTFF na rede Camões, I.P.* (pp. 65–82). Universidade de Aveiro. <https://doi.org/978-972-789-692-9>
- Carinhas, R., Araújo e Sá, M. H., & Moore, D. (2020). Le partenariat comme déclencheur de la recherche participative dans un projet école-musée-famille pour/par le plurilinguisme. *Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures*, 17–2(17–2), 0–17. <https://doi.org/10.4000/rdlc.8112>
- Carmona, L., & Varela, A. (2006). Ciudad Heredada, Intervenida, Reinventada. A Propósito del Sistema de Peatonales de la Ciudad Vieja de Montevideo. *Pampa. Revista Interuniversitaria de Estudios Territoriales*, 2(2), 165–184. <https://doi.org/10.14409/pampa.v1i2.3135>
- Caron, E. (2018). Un atelier d’École du spectateur avec des étudiants de FLE : de la réception d’Une Chambre en Inde à l’expression créative plurilingue. *Lidil- Revue de Linguistique et de Didactique Des Langues*, 57. <https://doi.org/10.4000/lidil.4856>
- Carrasco Perea, E., & Piccardo, E. (2009). Plurilinguisme, cultures et identités : la construction du savoir-être chez l’enseignant. *Lidil. Revue de Linguistique et de Didactique Des Langues*, 39, 19–42. <http://lidil.revues.org/index2735.html>
- Carullo, A. M., & Marchiaro, S. (2013). Entre la normativa y la práctica: la perspectiva plurilingüe e intercultural en la escuela secundaria argentina. In N. Farenzena (Ed.), *Atas do VI*

- Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas* (pp. 73–80). UFRGS.
- Carullo, A. M., & Torre, M. L. (2009). InterRom : un outil didactique pour l'apprentissage de l'intercompréhension en langues romanes. *Synergies Chili*, 5, 71–89.
- Carvalho, A. (2015). *Diversidade Cultural e Museus no séc. XXI*. Universidade de Évora.
- Carvalho, A. M. (2007). Diagnóstico sociolingüístico de comunidades escolares fronteirizas en el norte del Uruguay. In C. Brovetto, J. Geymonat, & N. Brian (Eds.), *Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe* (pp. 49–93). A.N.E.P.
- Carvalho, A. M. (2010). Contribuições da sociolinguística ao ensino do português em comunidades bilíngues do norte do Uruguai. *Pro-Posições*, 21(3), 45–65. <https://doi.org/10.1590/s0103-73072010000300004>
- Carvalho, A. M., & Machado, R. (in press). *Voices das Margens*. Incógnita Multimedia/University of Arizona.
- Castellotti, V. (2010). Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité. *Les Cahiers de l'Acedle*, 7(1), 181. <http://acedle.orgmars>
- Castellotti, V. (2011). Centrer, innover, diversifier ? Quelques paradoxes pour une éducation à / par la dé-centration. *Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures*, 8(1), 0–14. <https://doi.org/10.4000/rdlc.2278>
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation - Diversité, compréhension, relation*. Didier.
- Castellotti, V., Debono, M., & Huver, E. (2016). D'une didactique contextualisée à une didactique diversitaire. In S. Babault, M. Bento, & V. Spaeth (Eds.), *Tensions en didactique des langues. Entre enjeu global et enjeux locaux* (pp. 49–76). Peter Lang. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01565210/document>
- Castellotti, V., & Moore, D. (2009). Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés. *CRTF - Le Dessin Réflexif. Eléments d'une Herméneutique Du Sujet Plurilingue*, 45–85.
- Cavalcanti, M. C. (1999). Estudos sobre educação bilingüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. *DELTA Documentacao de Estudos Em Linguistica Teorica e Aplicada*, 15(Número Especial), 385–417. <http://www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4023.pdf>
- Cavalcanti, M. C., & Maher, T. M. (2018). Contemporary Brazilian perspectives on multilingualism – An Introduction. In M. C. Cavalcanti & T. M. Maher (Eds.), *Multilingual Brazil: Language Resources, Identities and Ideologies in a Globalized World* (pp. 1–17). Routledge.
- Cavalli, M. (2014). Accueillir la diversité des apprenants. Agencer la pluralité des modes d'enseignement. *Tréma*, 42, 20–31. <https://doi.org/10.4000/trema.3264>
- Cavalli, M., Coste, D., Crişan, A., & Van De Ven, P.-H. (2009). *Plurilingual and intercultural education as a project*. Council of Europe.

- https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurInter-Projet_en.pdf
- Cenoz, J. (2017). Translanguaging in School Contexts: International Perspectives. *Journal of Language, Identity and Education*. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1327816>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2006). Linguistic Landscape and Minority Languages. *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 67–80. <https://doi.org/10.1080/14790710608668386>
- 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, 267–287. <https://doi.org/10.1515/IRAL.2008.012>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (Eds.). (2015). *Multilingual Education: Between Language Learning and Translanguaging*. Cambridge University Press.
- Centro de Fotografía de Montevideo. (n.d.). *Quiénes somos*. S/D. Retrieved October 20, 2022, from <https://cdf.montevideo.gub.uy/content/quienes-somos>
- Centro de Fotografía de Montevideo. (2018). *Cuaderno de vivencias fotográficas del MUFF: #1BARRIOS*. Centro de Fotografía de Montevideo.
- Cerdan-Infantes, P., & Vermeersch, C. (2007). More time is better : an evaluation of the full time school program in Uruguay. *World Bank - Impact Evaluation Series*, 13, 24 p. http://www-wds.worldbank.org/record?docid=000016406_20070312151045%5Cnhttp://econ.worldbank.org/external/default/main?pagePK=64165259&theSitePK=469382&piPK=64165421&menuPK=64166093&entityID=000016406_20070312151045
- Charalampopoulou, C. (2013). L'éducation interculturelle par le biais des musées : revue de littérature. *Congrès de l'Actualité de La Recherche En Éducation et Formation*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01903145>
- Charaudeau, P. (2010). Pour une interdisciplinarité « focalisée » dans les sciences humaines et sociales. *Questions de Communication*, 17, 195–222. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.385>
- Cheng, Y. (2014). Telling stories of the city: Walking ethnography, affective materialities, and mobile encounters. *Space and Culture*, 17(3), 211–223. <https://doi.org/10.1177/1206331213499468>
- Chern, C., & Dooley, K. (2014). Learning English by walking down the street. *ELT Journal*, 68(April), 113–123. <https://doi.org/10.1093/elt/cct067>
- Chik, A., & Melo-Pfeifer, S. (2018). What does language awareness look like? Visual methodologies in language learning and teaching research (2000-2018). *Language Awareness*.
- Chiss, J.-L. (2012). De la littératie aux littératies : conceptions et frontières. *Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures*, 9(2), 0–4. <https://doi.org/10.4000/rdlc.3943>
- Christensen, P., & O'Brian, M. (Eds.). (2003). *Children in the city: home neighbourhood and community*. RoutledgeFalmer. <https://doi.org/10.1177/030913250302700512>
- Clarke, S. (2013). *Adult Migrants and English Language Learning in Museums : Understanding the Impact on Social Inclusion*. University of Edinburgh.

- Clemente, M. (2017). *Paisagem Linguística Urbana - o caso de Aveiro e sua relevância educativa*. Universidade de Aveiro.
- Clemente, M., Andrade, A. I., & Martins, F. (2014). *Learning to Read the World, Learning to Look at the Linguistics Landscape: A study in the first years of formal education* (pp. 267–285).
- Clerc, S. (2015). Construire une éducation plurilingue et interculturelle avec les parents: enjeux et modalités. *Babylonia*, 2(15), 34–37. [https://www.ecml.at/Portals/1/resources/Articles and publications on the ECML/Babylonia2_15clerc.pdf?ver=2016-11-04-085441-887](https://www.ecml.at/Portals/1/resources/Articles%20and%20publications%20on%20the%20ECML/Babylonia2_15clerc.pdf?ver=2016-11-04-085441-887)
- Clerc, S., Cortier, C., Longeac, A., & Oustric, G. (2007). Place et intérêt des pratiques artistiques, interculturelles et interlinguistiques dans les dispositifs d'accueil et d'enseignement/apprentissage pour les élèves allophones. *Ela. Études de Linguistique Appliquée*, 3(147), 317–328. www.cairn.info
- Clifford, J. (1997). *Routes: Travel and Translation in the Late Twentieth Century*. Harvard University Press.
- Cloutier, G., & Ibrahim, A. (2018). Subversive identities at the art museum: An ESL university student's experience at the National Gallery of Canada. *Canadian Review of Art Education*, 43(1), 139–152. <https://doi.org/10.26443/crae.v43i1.22>
- Clyne, M. (2017). Multilingualism. In F. Coulmas (Ed.), *The Handbook of Sociolinguistics* (pp. 301–314). Blackwell Publishing. [https://doi.org/https://doi.org/10.1002/9781405166256.ch18](https://doi.org/10.1002/9781405166256.ch18)
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. Routledge. <https://doi.org/10.1134/S0021364007220055>
- Cole, A. J., & Brooks, E. (2017). Inclusive Indigenous Australian voices in the semiotic landscape of the National Museum of Australia. *Museums & Social Issues*, 12(2), 126–139. <https://doi.org/10.1080/15596893.2017.1388624>
- Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
- Colombel-Teuira, C., & Fillol, V. (2020). Expériences de recherches-collaboratives au service de l'éducation en situation postcoloniale : enjeux, scientificité et légitimité. *Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures*, 17(2), 0–14. <https://doi.org/10.4000/rdlc.7619>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Conseil de l'Europe. www.coe.int/lang-CECR
- Conteh, J. (2012). Families, pupils and teachers learning together in a multilingual British city. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(1), 101–116. <https://doi.org/10.1080/01434632.2011.638077>
- Conteh, J., & Brock, A. (2011). 'Safe spaces'? Sites of bilingualism for young learners in home, school and community. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(3), 347–360. <https://doi.org/10.1080/13670050.2010.486850>
- Conteh, J., & Kawashima, Y. (2008). Diversity in family involvement in children's learning in

- English primary schools: Culture, language and identity. *English Teaching: Practice and Critique*, 7(2), 113–125.
<http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2008v7n2art7.pdf>pp.113-125
- Conteh, J., & Meier, G. (Eds.). (2014). *The multilingual turn in languages education: opportunities and challenges*. Multilingual Matters.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Routledge.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164–195. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Coste, D. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Les Cahiers de l'Acedle*, 7(1), 141–165. <https://doi.org/10.4000/rdlc.2031>
- Coste, D. (2014). Plurilinguism and the challenges of education. In P. Grommes & A. Hu (Eds.), *Plurilingual Education* (pp. 15–32). Jonh Benjamins Publishing Company.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Couto, M. (2005). Uma cidadania à procura da sua cidade. In *Pensamentos: textos de opinião* (pp. 85–96). Caminho.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Towards a sociolinguistics of superdiversity. *Z Erziehungswiss*, 13, 549–572. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0159-y>
- Cummins, J., & Davison, C. (Eds.). (2007a). *International Handbook of English Language Teaching*. Springer.
- Cummins, J., & Davison, C. (2007b). The Learner and the Learning Environment: Creating New Communities. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International Handbook of English Language Teaching* (pp. 615–623). Springer.
- Cummins, J., & Early, M. (Eds.). (2011). *Identity texts: the collaborative creation of power in multilingual schools*. Trentham Books.
- Cummins, J., Ntelioglou, B. Y., Prasad, G., & Stille, S. (2017). Identity Text Projects: Generating Academic Power in Multilingual Classrooms. In J. Cummins & M. Blatherwick (Eds.), *Creative Dimensions of Teaching and Learning in the 21st Century* (pp. 69–76). Sense Publishers.
- Cunha, A. (2014). *O leitor-programador cultural. Viagens à procura da escala para uma inscrição*. Universidade do Porto.
- Curtin, M. (2009). Languages on display: indexical signs, identities and the linguistic landscape of Taipei. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery* (pp. 221–237). Routledge.
- D'Ambrosio, L. (2016). *Entre el bronce y el tambor: mitos y narrativas identitarias de la nación en la escuela uruguaya actual*. Universidad de la República.
- Dagenais, D. (2012). Littératies multimodales et perspectives critiques. *Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures*, 9(2), 0–22. <https://doi.org/10.4000/rdlc.2338>

- Dagenais, D., Moore, D., & Sabatier, C. (2013). Lire la ville. Exploiter le paysage linguistique pour une approche plurilingue intégrée. In C. Cortier & M. Cavalli (Eds.), *Langues régionales/minoritaires dans l'éducation bi-/plurilingue, Langues d'ici, langues d'ailleurs*, (pp. 25–33). Conseil de l'Europe.
- Dagenais, D., Moore, D., Sabatier, C., Lamarre, P., & Armand, F. (2009). Linguistic Landscapes and Language Awareness. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery* (pp. 253–269). Routledge.
- Darvin, R., & Norton, B. (2015). Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36–56. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000191>
- Davidson, S. (2019). Following the song of K'aas'aww: Using Indigenous storywork principles to guide ethical practices in research. In J.-A. Archibald, J. Lee-Morgan, & J. de Santolo (Eds.), *Decolonizing Research: Indigenous Storywork as Methodology* (pp. 29–39). Zed Book Ltd.
- Davies, D. (1991). Schools Reaching out: Family, School, and Community Partnerships for Student Success. *The Phi Delta Kappan*, 72(5), 376–380. <http://www.political-thinker.com/know/wp-content/uploads/2014/06/Schools-Reaching-out-Family-School-and-Community-Partnerships-for-Student-Success.pdf>
- De Almeida, F. (2021). Pequeñas voces, grandes ideas: la experiencia innovadora del Consejo de Niños del MAPI. In C. Angelini (Ed.), *A tool to improve museum education internationally* (pp. 27–36). International Council of Museums.
- De Fina, A. (2016). Linguistic practices and transnational identities. *The Routledge Handbook of Language and Identity*, 163–178. <https://doi.org/10.4324/9781315669816>
- de Pietro, J.-F. (2014). Des approches plurielles, oui mais combien? In J.-F. De Pietro (Ed.), *Didactique du plurilinguisme: approches plurielles des langues et des cultures: autour de Michel Candelier* (pp. 227–237). Presses Universitaire de Rennes.
- Delandshere, G. (2007). Literacy research, ethics and social responsibility. *English Teaching: Practice and Critique*, 6(3), 133–147.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Capitalisme et schizophrénie: Mille plateaux*. Les Éditions de Minuit.
- Denzin, N., & Giardina, M. (Eds.). (2016a). *Ethical Futures in Qualitative Research: Decolonizing the Politics of Knowledge*. Routledge.
- Denzin, N., & Giardina, M. (Eds.). (2016b). *Qualitative Inquiry and Social Justice*. Routledge.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (3th ed.). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4324/9780203409527>
- Depetris, T., & Eames, C. (2017). A Collaborative Community Education Model: Developing Effective School-Community Partnerships. *Australian Journal of Environmental Education*, 33(3), 171–188. <https://doi.org/10.1017/aee.2017.26>
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre

- chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 23(2), 371. <https://doi.org/10.7202/031921ar>
- Deslandes, R., & Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Enfants, Parents, Intervenants*, 43(2), 63–80. <https://doi.org/10.7202/706657ar>
- Despaigne, C. (2022). Latin American postcolonial approaches to plurilingualism. In E. Piccardo, A. Germain-Rutherford, & G. Lawrence (Eds.), *Routledge Handbook of Plurilingual Language Education* (pp. 130–148). Routledge.
- Diaz-Strong, D., Luna-Duarte, M., Gómez, C., & Meiners, E. (2014). To Close to the Work/There is Nothing Right Now. In D. Paris & M. Winn (Eds.), *Humanizing Research: Decolonizing Qualitative Inquiry with Youth and Communities* (pp. 23–43). SAGE Publications Inc.
- Dietz, G., & Mateos Cortés, L. (2013). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Secretaría de Educación Pública.
- Doménech, J. (2005). Aprendiendo en red. *Aula de Innovación Educativa*, 142, 51–54.
- Dooly, M., & Moore, E. (2017). Introduction: qualitative approaches to research on plurilingual education. In *Qualitative approaches to research on plurilingual education / Enfocaments qualitius per a la recerca en educació plurilingüe / Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe* (pp. 1–10). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.618>
- Dressler, R. (2015). Signgeist: promoting bilingualism through the linguistic landscape of school signage. *International Journal of Multilingualism*, 12(1), 128–145. <https://doi.org/10.1080/14790718.2014.912282>
- Dreveton, B. (2015). L'étude de la responsabilité sociale du chercheur-intervenant: quelles conséquences méthodologiques? *Management International*, 19(2), 83–94. <https://doi.org/10.7202/1030388ar>
- Dunn, R., & Wyver, S. (2019). Before “us” and “now”: developing a sense of historical consciousness and identity at the museum. *International Journal of Early Years Education*, 27(4), 360–373. <https://doi.org/10.1080/09669760.2019.1628009>
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43, 168–182. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.010>
- Edwards, J. (2006). Foundations of Bilingualism. In T. Bhatia & W. Ritchie (Eds.), *The Handbook of Bilingualism* (pp. 7–31). Blackwell Publishing.
- Elizaincín, A., & Behares, L. (1981). Variabilidad morfosintáctica de los dialectos portugueses del Uruguay. *Boletín de Filología*, XXI(1), 401–419.
- Elola, I., & Prada, J. (2020). Developing critical sociolinguistic awareness through linguistic landscapes in a mixed classroom: The case of Spanish in Texas. *Educational Linguistics*, 49(March), 223–250. https://doi.org/10.1007/978-3-030-55761-4_11
- Emmerson, P. (2017). Thinking laughter beyond humour: Atmospheric refrains and ethical

- indeterminacies in spaces of care. *Environment and Planning A*, 49(9), 2082–2098. <https://doi.org/10.1177/0308518X17717724>
- Epstein, J. (1992). *School and Family Partnerships*. Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning.
- Epstein, J. (2001). Building Bridges of Home, School, and Community: The Importance of Design. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 6(1/2), 161–168. https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/S15327671ESPR0601-2_10
- Epstein, J. (2002). School, Family, and Community Partnerships: Caring for the Children We Share. In J. Epstein, M. G. Sanders, B. S. Simon, K. C. Salinas, N. Rodriguez, & F. Van Voorhis (Eds.), *School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (pp. 7–29). Corwin Press, Inc.
- Epstein, J., & Salinas, K. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, 61(8), 12–18.
- Epstein, J., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Rodriguez, N., & Van Voorhis, F. (2002). *School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (2ed ed.). Corwin Press, Inc. <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf>
- Escudé, P. (2021). Las lenguas solo funcionan en interacción: principios y pragmática de la intercomprensión. In F. Calvo Del Olmo, C. Degache, & S. Marchiaro (Eds.), *Fundamentos, prácticas y estrategias para la didáctica de la intercomprensión en América Latina* (pp. 7–27). Universidad Nacional de Córdoba.
- Esteba Ramos, D. (2013). ¿Qué te dice esta ciudad? Modelos de reflexión y propuestas de actuación en torno al paisaje lingüístico en la clase de Español Lengua Extranjera. In L. Cosme, A. Muñoz, & M. R. Álvarez (Eds.), *Actualizaciones en Comunicación Social* (pp. 474–478). Centro de Lingüística Aplicada.
- Falk, J., & Dierking, L. (2000). *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Altamira Press.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2016). *The Museum Experience Revisited* (2nd ed.). Routledge.
- Farmer, D., & Prasad, G. (2014). Mise en récit de la mobilité chez les élèves plurilingues: Portraits de langues et photos qui engagent les jeunes dans une démarche réflexive. *Glottopol*, 24, 80–98.
- Fazzi, F., & Lasagabaster, D. (2021). Learning beyond the classroom: students' attitudes towards the integration of CLIL and museum-based pedagogies. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(2), 156–168. <https://doi.org/10.1080/17501229.2020.1714630>
- Ferguson, C. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325–340.
- Fishman, J. (1972). *Language and nationalism*. Newbury.
- Fjørtoft, H., & Sandvik, L. V. (2021). Leveraging situated strategies in research – practice partnerships: Participatory dialogue in a Norwegian school. *Studies in Educational*

Evaluation, 70.

- Fleuri, R. M. (2003). Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 16–35. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782003000200003>
- Flores, N. (2013). The unexamined relationship between neoliberalism and plurilingualism: A cautionary tale. *TESOL Quarterly*, 47(3), 500–520. <https://doi.org/10.1002/tesq.114>
- Flores, N., & Schissel, J. L. (2014). Dynamic bilingualism as the norm: Envisioning a heteroglossic approach to standards-based reform. *TESOL Quarterly*, 48(3), 454–479. <https://doi.org/10.1002/tesq.182>
- Flores Solano, C. (2021). Introducción a la semiótica social multimodal y sus aplicaciones para el análisis de contextos escolares. *Revista Educación*, 45(1), 562–577. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42732>
- Fossatti, L., & Uriarte, P. (2018). *Acceso a la vivienda y población migrante en Montevideo*. http://www.fhuce.edu.uy/images/NEMMPO/Informe_acceso_a_la_vivienda.pdf
- Freire, P. (1974). *A Pedagogia do Oprimido*. Editora Paz e Terra.
- Fritzen, M. (2008). Ich spreche anders, aber das ist auch Deutsch: Línguas em conflito numa escola rural localizada em zona de imigração no Sul do Brasil. *Trab. Ling. Aplic*, 47(2), 341–356. <http://www.scielo.br/pdf/tla/v47n2/a05v47n2.pdf>
- Fritzen, M. P., & Nazaro, A. C. (2018). Línguas adicionais em escolas públicas: discussão a partir de um Cenário Intercultural. *Educação Em Revista*, 34(0). <https://doi.org/10.1590/0102-4698162012>
- Fusch, P. I., Fusch, G. E., & Ness, L. R. (2017). How to conduct a mini-ethnographic case study: A guide for novice researchers. *Qualitative Report*, 22(3), 923–941. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2580>
- Galante, A. (2020). “The moment I realized I am plurilingual ”: Plurilingual tasks for creative representations in EAP at a Canadian university. *Applied Linguistics Review*, 11(4), 551–580.
- García González, J. (2020). *Desafíos y oportunidades de la Escuela Pública en el Uruguay contemporáneo: corrientes migratorias, diversidad e inclusión. El caso de la Escuela Portugal*.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st Century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O. (2018). The multiplicities of multilingual interaction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(7), 881–891. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1474851>
- García, O., & Leiva, C. (2014). Theorizing and Enacting Translanguaging for Social Justice. In *Heteroglossia as Practice and Pedagogy* (pp. 199–216). Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- García, O., Lin, A., & May, S. (Eds.). (2017). *Bilingual and Multilingual Education*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1>

- García, O., & Otheguy, R. (2020). Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 17–35. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932>
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Garibay, C., Yalowitz, S., & Editors, G. (2015). Redefining Multilingualism in Museums : A Case for Broadening Our Thinking. *Museums & Social Issues*, 10(1), 2–7. <https://doi.org/10.1179/1559689314Z.00000000028>
- Gear, A. (2018). *Powerful understanding: Helping students explore, question, and transform their thinking about... themselves and the world around them*. Pembroke.
- Geraldi, J. W. (2004). Pelos caminhos e descaminhos dos métodos. *Educação & Sociedade*, 25(87), 601–610.
- Gillet, A., & Tremblay, D.-G. (2017). *Les recherches partenariales et collaboratives*. Presses de l'Université du Québec.
- Given, L. (Ed.). (2008). *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. SAGE Publications Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412963909>
- Goï, C., Huver, E., & Razafimandimbimanana, E. (2014). Inaccessibles, altérités, pluralités : trois notions pour questionner les langues et les cultures en éducation. *Glottopol*, 23, 1–21.
- Gomez. (2004). *Educação em rede: uma visão emancipadora*. Cortez.
- González-Sanz, M., & Torruella, M. F. (2014). Educación patrimonial e identidad. El papel de los museos en la generación de cohesión social y de vínculos de pertenencia a una comunidad. *CLIO. History and History Teaching*, 2015.
- González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.18848/2327-0128/cgp/v22i04/48608>
- Gonzalez Perilli, F., Rebollo, I., Morales Geribón, N., Maiche, A., & Arévalo, A. (2012). Influencia del lenguaje en la discriminación de colores en poblaciones hispanas con variaciones idiomáticas. In V. Jaichenco & Y. Sevilla (Eds.), *Primer Encuentro de Grupos de Investigación sobre Procesamiento del Lenguaje. Homenaje a Juan Seguí*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Gorter, D. (2006). Introduction: The Study of the Linguistic Landscape as a New Approach to Multilingualism. *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/14790710608668382>
- Gorter, D. (2018). Linguistic landscapes and trends in the study of schoolsapes. *Linguistics and Education*, 44, 80–85. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.10.001>
- Gorter, D., & Cenoz, J. (2015). Linguistic landscapes inside multilingual schools. In B. Spolsky, O. Tannenbaum, & O. Inbar (Eds.), *Challenges for Language Education and Policy: Making Space for People* (pp. 151–169). Routledge.

- <https://doi.org/10.4324/9781315884288>
- Gorter, D., & Cenoz, J. (2017). Language education policy and multilingual assessment. *Language and Education*, 31(3), 231–248. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1261892>
- Goss, J., Kollmann, E. K., Reich, C., & Iacovelli, S. (2015). Understanding the multilingualism and communication of museum visitors who are d/deaf or hard of hearing. *Museums and Social Issues*, 10(1), 52–65. <https://doi.org/10.1179/1559689314Z.00000000032>
- Graham, L., & Kredell, R. (2022). Being a Visual Thinker Interview with Lonnie Graham by Renee Kredell. In E. Razafimandimbimanana (Ed.), *Langues & Photographie: Les langues (in)visibles et les enjeux sociaux dont elles sont l'image*. EME Éditions.
- Grilli, M. (2016). *Alemão como língua estrangeira e a didática do plurilinguismo no Brasil e na Europa*. 19(27), 175–202. <https://doi.org/10.11606/1982-88371927175202>
- Grommes, P., & Hu, A. (Eds.). (2014). *Plurilingual Education*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/hsld.3>
- Gruenewald, D. A. (2003). The Best of Both Worlds : A Critical Pedagogy of Place. *Educational Researcher*, 32(4), 3–12.
- Guilherme, M. (2019). The critical and decolonial quest for intercultural epistemologies and discourses. *Journal of Multicultural Discourses*, 14(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/17447143.2019.1617294>
- Guimarães, F. F., & Finardi, K. R. (2018). Interculturalidade, internacionalização e intercompreensão: qual a relação? *Ilha Do Desterro*, 71(3), 15–37. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2018v71n3p15>
- Hackett, A. (2014). Zigging and zooming all over the place: Young children's meaning making and movement in the museum. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1), 5–27. <https://doi.org/10.1177/1468798412453730>
- Haddington, P., Mondada, L., & Neville, M. (Eds.). (2013). *Interaction and Mobility: Language and the Body in Motion*. Gruyter.
- Hamel, R. E. (2013). El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 52(2), 321–384. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132013000200008&lng=es&tlng=es
- Hammersley, M. (2018). Values in Social Research. In R. Iphofen & M. Tolich (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research Ethics* (pp. 23–34). SAGE Publications Ltd.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). Ethnography: Principles in Practice. In *Contemporary Sociology* (3rd ed., Vol. 15, Issue 3). Routledge. <https://doi.org/10.2307/2070079>
- Hanauer, D. (2012). Transitory Linguistic Landscapes as Political Discourses: Signage at Three Political Demonstrations in Pittsburgh, USA. In C. Hélot, M. Barni, R. Janssens, & C. Bagna (Eds.), *Linguistic landscapes, Multilingualism and Social Change* (pp. 139–154).

Peter Lang.

- Hancock, A. (2012). Capturing the linguistic landscape of Edinburgh: A pedagogical tool to investigate student teachers' understandings of cultural and linguistic. In C. Helot, M. Barni, R. Janssens, & C. Bagna (Eds.), *Linguistic landscapes, Multilingualism and Social Change* (pp. 229–246). Peter Lang.
- Hands, C. (2005). It's Who You Know and What You Know: The Process of Creating Partnerships Between Schools and Communities. *The School Community Journal*, 15, 63–84. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ794811.pdf>
- Harji, M. B., Balakrishnan, K., & Letchumanan, K. (2017). The PaCT: Parents, Children and Teacher Partnership in Developing ESL Literacy. *English Language Teaching*, 10(9), 150–160. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n9p150>
- Hartley, M., & Huddleston, T. (2010). *School-community-university partnerships for a sustainable democracy: Education for democratic citizenship in Europe and the United States of America*. Council of Europe. <http://book.coe.int>
- Haseyama, K. (2021). *Dialogues with the Written World(s): Plurilingual TEAL Pedagogy and Content Learning of Japanese Young Learners in Multilingual Landscapes*. Simon Fraser University.
- Hasırcı, D., Kural, N., Ozaloglu, S., Tanrıover, S., & Ural, S. E. (2005). *A Participatory Process: Defining Urban Public Space for Children in a Squatter Settlement*. 1–22.
- Heller, M. (2003). Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity. *Journal of Sociolinguistics*, 7(4), 473–492.
- Heller, M. (2006). Une approche sociolinguistique à l'urbanité. *Revue de l'Université de Moncton*, 36(1), 321–346. <https://doi.org/10.7202/011997ar>
- Heller, M. (Ed.). (2007). *Bilingualism: A social approach*. Palgrave Macmillan.
- Heller, M. (2010). The Commodification of Language. *Annual Review of Anthropology*, 39, 101–114. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.012809.104951>
- Heller, M., Pietikäinen, S., & Pujolar, J. (2017). *Critical Sociolinguistic Research Methods: Studying Language Issues That Matter*. Routledge.
- Hélot, C., Barni, M., Janssens, R., & Bagna, C. (Eds.). (2012). *Linguistic landscapes, Multilingualism and Social Change*. Peter Lang.
- Henry, R., & Tait, C. (2017). Creating Ethical Research Partnerships – Relational Accountability in Action. *Engaged Scholar Journal: Community-Engaged Research, Teaching, and Learning*, 2(1), 183–204. <https://doi.org/10.15402/esj.v2i1.206>
- Hernández de la Torre, E., & Navarro Montaña, M. J. (2018). Redes educativas locales para la mejora escolar. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 20(3), 29–42. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1669>
- Hernández, F. (2010). Museos, Multiculturalidad e Inclusión Social. In N. Decarolis (Ed.), *Actas del II Seminario de Investigación en Museología de los Países de Lengua Portuguesa y Española* (pp. 407–417). Comité Internacional del ICOM para la Museología – ICOFOM.

- Hewitt-Bradshaw, I. (2014). Linguistic Landscape As a Language Learning and Literacy Resource in Caribbean Creole Contexts. *Caribbean Curriculum*, 22, 157–173.
- Holm, G. (2008). Visual Research Methods: Where Are We and Where Are We Going. In S. N. Hesse-Bibe & P. Leavy (Eds.), *Handbook of Emergent Methods* (pp. 325–342). Guildford Press.
- Hooper-Greenhill, E. (1994). *Museums and their Visitors*. Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (2000). *Museums and the Interpretation of Visual Culture*. Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education: purpose, pedagogy, performance*. Routledge.
- Huebner, T. (2006). Bangkok's Linguistic Landscapes: Environmental Print, Codemixing and Language Change. *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 31–51. <https://doi.org/10.1080/14790710608668384>
- Huver, E. (2015). Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues. Contextualisation – universalisme : Des notions en face à face? *Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures*, 12(1), 0–13. <https://doi.org/10.4000/rdlc.273>
- Huver, E., & Macaire, D. (2021). Didactique de langue, didactique des langues, didactique du plurilinguisme : évolutions, enjeux, questions. *Recherches En Didactique Des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle*, 0–17.
- Ibrahim, N. (2019). Children's Multimodal Visual Narratives as Possible Sites of Identity Performance. In P. Kalaja & S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Visualising Multilingual Lives* (pp. 33–52). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788922616-007>
- Ingold, T. (2000). *The Perception of the Environment. Essays on livelihood, dwelling and skill*. Routledge.
- Ingold, T. (2007). Lines: A broeft story. In *Human Fertility*. Routledge. <https://doi.org/10.1080/14647273.2016.1265674>
- Ingold, T. (2011). *Being alive: Essays on movement, knowledge and description*. Routledge.
- Ingold, T., & Vergunst, J. L. (Eds.). (2008). *Ways of walking: ethnography and practice on foot*. Ashgate Publishing Company.
- International Association of Educating Cities (Ed.). (2008). *Education and Urban Life: 20 Years of Educating Cities*. Arts Gràfiques Bobalá.
- Iphofen, R., & Tolich, M. (Eds.). (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research Ethics*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.1177/1035719x18796895>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.
- Jaworski, A., & Thurlow, C. (Eds.). (2010). *Semiotic Landscapes*. Continuum. <https://doi.org/10.1017/9781316403242.012>
- Jessner, U., & Kramsch, C. (Eds.). (2015). *The multilingual challenge: Cross-disciplines perspectives*. Mouton de Gruyter.
- Jørgensen, J. N. (2008). Polylingual Languaging Around and Among Children and Adolescents.

- International Journal of Multilingualism*, 5(3), 161–176.
<https://doi.org/10.1080/14790710802387562>
- Jørgensen, J. N., Karrebaek, M. S., Madsen, L. M., & Møller, J. S. (2011). Polylinguaging in Superdiversity. *Diversities*, 13(2), 23–38. <https://doi.org/10.4324/9781315730240>
- Jung, Y. (2012). *Building strong bridges between the museum and its community: An ethnographic understanding of the culture and systems of one community's art museum*. The Pennsylvania State University.
- Kalaja, P., & Melo-Pfeifer, S. (Eds.). (2019). *Visualising multilingual lives: More than words*. Multilingual Matters.
- Kalaja, P., & Pitkänen-Huhta, A. (2020). Raising awareness of multilingualism as lived – in the context of teaching English as a foreign language. *Language and Intercultural Communication*, 20(4), 340–355. <https://doi.org/10.1080/14708477.2020.1786918>
- Kemp, C. (2009). Defining multilingualism. In L. Aronin & B. Hufeisen (Eds.), *The Exploration of Multilingualism: Development of Research on L3, multilingualism and multiple languages acquisition*. John Benjamins Publishing Company.
- Kendrick, M. (2016). “Thinking like a child”: Synaesthesia, multimodality, and multilingualism. In *Literacy and Multimodality Across Global Sites* (pp. 12–34). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203713556>
- Kendrick, M., Early, M., & Chemjor, W. (2013). Integrated Literacies in a Rural Kenyan Girls' Secondary School Journalism Club. *Research in the Teaching of English*, 47(4), 391–419. <https://www.researchgate.net/publication/280879652>
- Kim, M., & Canagarajah, S. (2021). Student Artifacts as Language Learning Materials: A New Materialist Analysis of South Korean Job Seekers' Student-Generated Materials Use. *Modern Language Journal*, 105, 21–38. <https://doi.org/10.1111/modl.12686>
- Kirkness, V., & Barnhardt, R. (2001). First Nations and Higher Education: The Four R's - Respect , Relevance, Reciprocity , Responsibility. In *Knowledge Across Cultures: A Contribution to Dialogue Among Civilizations* (pp. 1–17).
- Klein, J.-L. (2013). La recherche-action en developpement local: Possibilités et contraintes. In M. Anadón (Ed.), *Recherche paticipative: multiple regards* (pp. 31–45).
- Klett, E. (2012). Plurilingüismo y trasposición didáctica. *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas En Didáctica de Las Lenguas y Las Literaturas*.
- Klett, E. (2017). Internationalisation, plurilinguisme et formation des enseignants de langues étrangères. *Synergies Argentine*, 5, 57–70. <https://gerflint.fr/Base/Argentine5/klett.pdf>
- Kramsch, C. (Ed.). (2002). *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological perspectives*. Continuum.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J., & Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal Teaching and Learning:*

- The Rhetorics of the Science Classroom*. Continuum.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design* (2nd ed.). Routledge.
- Krómpak, E., Fernández-Mallat, V., & Meyer, S. (Eds.). (2021). *Linguistic Landscapes and Educational Spaces*. Multilingual Matters.
- Kubota, R. (2016). The Multi/Plural Turn, Postcolonial Theory, and Neoliberal Multiculturalism: Complicities and Implications for Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 37(4), 474–494. <https://doi.org/10.1093/applin/amu045>
- Kusters, A. (2021). Introduction: the semiotic repertoire: assemblages and evaluation of resources. *International Journal of Multilingualism*, 18(2), 183–189. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1898616>
- Kusters, A., & De Meulder, M. (2019). Language Portraits: Investigating Embodied Multilingual and Multimodal Repertoires. *Forum Qualitative Social Research*, 20(3). <https://doi.org/https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3239>
- Kusters, A., Spotti, M., Swanwick, R., & Tapio, E. (2017). Beyond languages, beyond modalities: transforming the study of semiotic repertoires. *International Journal of Multilingualism*, 14(3), 219–232. <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1321651>
- Laaroussi, M. V. (2007). La recherche qualitative interculturelle : Une recherche engagée ? *Recherches Qualitatives*, 4, 2–13.
- Laihonen, P., & Tódor, E. M. (2017). The changing schoolscape in a Szekler village in Romania: signs of diversity in rehungarization. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(3), 362–379. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1051943>
- Laipe Ajacopa, T. (2021). Plurilingüismo como política sociolingüística en tiempos de diversificación de lenguas oficiales. *WORD*, 67(1), 82–93. <https://doi.org/10.1080/00437956.2021.1882065>
- Landry, A., & Meunier, A. (Eds.). (2008). *La recherche en éducation muséale : Actions et perspectives*. Éditions MultiMondes.
- Landry, R., & Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality. *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), 23–49. <https://doi.org/10.1177/0261927X970161002>
- Larivée, S. (2011). L'établissement de relations école-famille collaboratives et harmonieuses. Des types d'activités, des obstacles, des enjeux et des défis. In L. Portelance, C. Borges, & J. Pharand (Eds.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation: Dimensions pratiques et perspectives théoriques* (pp. 161–180). Presses de l'Université du Québec.
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos I Complexity Science and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2).
- Larsen-Freeman, D. (2002). Language acquisition and language use from a chaos/complexity perspective. In C. Kramsch (Ed.), *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological perspectives* (pp. 33–46). Continuum.

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lawrence-Lightfoot, S., & Davis, J. H. (1997). *The Art and Science of Portraiture*. Jossey-Bass.
- Le Marec, J. (2006). Les musées et bibliothèques comme espaces culturels de formation. *Savoirs*, 11(2), 9–38. <https://doi.org/10.3917/savo.011.0009>
- Lee, J., & Ingold, T. (2006). Fieldwork on Foot: Perceiving, Routing, Socializing. In S. Coleman & P. Collins (Eds.), *Locating the Field: Space, Place and Context in Anthropology* (pp. 67–86). Berg.
- Lefebvre, H. (1991). *The Production of Space*. Blackwell.
- Lemaire, E. (2021). Didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme et pédagogies autochtones : quelle dialectique? *Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures*, 18(2), 1–16.
- León, D. L. G., & León, J. E. G. (2014). Educación bilingüe y pluralidad: reflexiones en torno de la interculturalidad crítica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 23, 49–65. <https://doi.org/10.19053/0121053x.2338>
- Leung, G., & Wu, M.-H. (2012). Linguistic landscape and heritage language literacy education: A case study of linguistic rescaling in Philadelphia Chinatown. *Written Language and Literacy*, 15(1), 114–140. <https://doi.org/https://doi.org/10.1075/wll.15.1.06leu>
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: developing its conceptualization and contextualization. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 655–670.
- Li, J. (2020). *Community in the Making : Weaving Places of Learning , Cultural Production , and Community Building within a Community Festival Space in Vancouver ' s Downtown Eastside*. Simon Fraser University.
- 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>
- Li, J., & Moore, D. (2020). (Inter)cultural production as public pedagogy: weaving art, interculturality and civic learning in a community festival context. *Language and Intercultural Communication*, 20(4), 375–387. <https://doi.org/10.1177/0891241617696808>
- Li, L. C., Grimshaw, J. M., Nielsen, C., Judd, M., Coyte, P. C., & Graham, I. D. (2009). Evolution of Wenger's concept of community of practice. *Implementation Science*, 4(11), 1–8. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-4-11>
- Liao, S., & Gendler, T. (2020). Imagination. In *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Stanford University.
- Liddicoat, A. J. (2018). Language teaching and learning as a transdisciplinary endeavour. *AILA Review*, 31, 14–28. <https://doi.org/10.1075/aila.00011.lid>
- Liddicoat, A. J., & Zarate, G. (2009). La didactique des langues et des cultures face à la circulation internationale des idées. *Recherches et Applications*, 46, 8–15.

- Lijadi, A. A., & Van Schalkwyk, G. J. (2017). Place identity construction of Third Culture Kids: Eliciting voices of children with high mobility lifestyle. *Geoforum*, 81, 120–128. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2017.02.015>
- Lima, J. (2007). Redes na educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 151–181.
- Lin, C., & Grauer, K. (2017). Relational encounters: Understanding a museum's Native Youth Program through Indigenous aesthetics. In C. Ballengee-Morris & K. Staikidis (Eds.), *Transforming our practices: Indigenous art, pedagogies, and philosophies* (pp. 202–206). National Art Education Association.
- Llambí, M. C. (2014). La política de tiempo completo y los resultados educativos en la enseñanza media en Uruguay. *Revista de Economía*, 21(1), 101–152.
- LoCALL Project. (2022). *Locall project - Resources*. <https://locallproject.eu/resources/>
- Lomicka, L., & Ducate, L. (2021). Using technology, reflection, and noticing to promote intercultural learning during short-term study abroad. *Computer Assisted Language Learning*, 34(1–2), 35–65. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1640746>
- Longás, J., Civís, M., Riera, J., Fontanet, A., Longás, E., & Andrés, T. (2008). Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 137–151. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135012674011>
- Longnecker, N., & Scott, C. (2018). Challenges of cross-cultural communication in production of a collaborative exhibition : Wai ora , Mauri ora. *Journal of Science Communication*, 17(04), 1–8.
- López-Hurtado Quiroz, L. (2007). Trece claves para Entender la Interculturalidad en la Educación Latinoamericana. In E. Prats (Ed.), *Multiculturalismo y educación para la equidad*. (pp. 13–44). Octaedro-OEI.
- Louie, B., & Davis-Welton, K. (2016). Family Literacy Project: Bilingual Picture Books by English Learners. *Reading Teacher*, 69(6), 597–606. <https://doi.org/10.1002/trtr.1444>
- Lüdi, G. (2020). Plurilingual speech as legitimate and efficient communication strategy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 36–48. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1600471>
- Lüdi, G. (2022). Promoting Plurilingualism and Plurilingual Education: A European perspective. In E. Piccardo, A. Germain-Rutherford, & G. Lawrence (Eds.), *The Routledge Handbook of Plurilingual Education* (pp. 29–45). Routledge.
- Luzuriaga, J. C. (2010). Los procesos inmigratorios en el Uruguay del Siglo XIX: visión de conjunto. *XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles: Congreso Internacional*, 1002–1018.
- Macaire, D. (2008). D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes. Réflexions pour la recherche. *Recherches En Didactique Des Langues et Cultures: Les*

- Cahiers de l'Acedle*, 5(1), 3–40.
- MacSwan, J. (2017). A Multilingual Perspective on Translanguaging. *American Educational Research Journal*, 54(1). <https://doi.org/10.3102/0002831216683935>
- Makoni, S., & Pennycook, A. (2006). *Disinventing and reconstituting languages*. Multilingual Matters.
- Maldonado, P., & Nguyen, C. (2020). It 's Not Just for the Children : On Engaging Culturally Diverse Families at Museums. *Curator: The Museum Journal*, 63(4), 611–618. <https://doi.org/10.1111/cura.12395>
- Malinowski, D. (2016). Localizing the Transdisciplinary in Practice : A Teaching Account of a Prototype Undergraduate Seminar on Linguistic Landscape. *L2 Journal*, 8(4), 100–117. <https://doi.org/10.5070/L28430422>
- Malinowski, D., Maxim, H., & Dubreil, S. (Eds.). (2020). *Language Teaching in the Linguistic Landscape. Mobilizing Pedagogy in Public Space*. Springer.
- Malone, S. (2003). Ethics at home: Informed consent in your own backyard. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16(6), 797–815. <https://doi.org/10.1080/09518390310001632153>
- Malusà, G. (2014). Condividere per costruire: Processi efficaci di apprendimento cooperativo in contesti multiculturali della scuola primaria. *Encyclopaideia*, 18(38), 92–112. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/4471>
- Marchiaro, S., & Pérez, A. C. (2016). Plurilingüismo en la escuela: aportes para la formación del profesor de lenguas. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 8(0), 146–159.
- Marshall, S. (2022). Plurilingualism and the Tangled Web of Lingualisms. In E. Piccardo, A. Germain-Rutherford, & G. Lawrence (Eds.), *The Routledge Handbook of Plurilingual Language Education* (pp. 46–64). Routledge.
- Marshall, S., Clemente, A., & Higgins, M. (Eds.). (2014). *Shaping Ethnography in Multilingual and Multicultural Contexts*. The Althouse Press.
- Marshall, S., & Moore, D. (2018). Plurilingualism amid the panoply of lingualisms: addressing critiques and misconceptions in education. *International Journal of Multilingualism*, 15(1), 19–34. <https://doi.org/10.1080/14790718.2016.1253699>
- Martin, J., & Jennings, M. (2015). Tomorrow ' s Museum : Multilingual Audiences and the Learning Institution Tomorrow ' s Museum : Multilingual Audiences and the Learning Institution. *Museums & Social Issues*, 10(1), 83–94. <https://doi.org/10.1179/1559689314Z.00000000034>
- Martineau, S., & Simard, D. (2011). Regard sur le dialogue comme condition de la collaboration en stage ou en accompagnement mentorat. In C. Borges, L. Portelance, & J. Pharand (Eds.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation: dimensions pratiques et perspectives théoriques* (pp. 13–26). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18ph0dt.4>
- Masello, L. (2019a). Construir repertorios plurilingües: de la comprensión lectora a la

- intercomprensión en varias lenguas. In L. Masello (Ed.), *Estudios de Lenguas: lenguas extranjeras en la educación superior* (pp. 65–88). Mastergraf.
- Masello, L. (2019b). El Área de Lenguas extranjeras y su consolidación en la UdelaR. In L. Masello (Ed.), *Estudios de Lenguas: lenguas extranjeras en la educación superior* (pp. 11–27). Mastergraf.
- Mathis, N. (2013). *Identités plurilingues et création textuelle en français langue étrangère: une approche sociolinguistique d'ateliers d'écriture plurielle* [Université d'Avignon; Simon Fraser University]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00967502>
- Matos, A. G., & Melo-Pfeifer, S. (2020). Art matters in languages and intercultural citizenship education. *Language and Intercultural Communication*, 20(4), 289–299. <https://doi.org/10.1080/14708477.2020.1786917>
- May, L., & Young, A. S. (2017). Engaging with emergent bilinguals and their families in the pre-primary classroom to foster well-being, learning and inclusion. *Language and Intercultural Communication*, 17(4), 455–473. <https://doi.org/10.1080/14708477.2017.1368147>
- May, S. (2014). *The Multilingual Turn. Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. Routledge.
- May, S. (2019). Negotiating the Multilingual Turn in SLA. *Modern Language Journal*, 103, 122–129. <https://doi.org/10.1111/modl.12531>
- Meeus, W., Janssenswillen, P., Jacobs, M., Wolfaert, I., & Suls, L. (2021). Antwerp's museums response to super diversity. A study of multiperspective cultural education for secondary school students: learning revisited. *International Journal of Heritage Studies*, 27(9), 884–903. <https://doi.org/10.1080/13527258.2020.1869580>
- Mejía, A.-M. (2006). Bilingual Education in Colombia: Towards a Recognition of Languages, Cultures and Identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 152–168. <https://doi.org/10.14483/22487085.176>
- Melo-Pfeifer, S. (in press). Introduction Linguistic landscapes in language (teacher) education : Multilingual teaching and learning inside and beyond the classroom. In S. Melo-Pfeifer (Ed.), *Linguistic landscapes in language (teacher) education : Multilingual teaching and learning inside and beyond the classroom*. Springer.
- Melo-Pfeifer, S. (2014). La Didactique des Langues à la croisée de tensions épistémologiques: quo vadis Didactique des Langues? *Synergies Portugal*, 2, 15–32. <http://gerflint.fr/Base/Portugal2/melo-pfeifer.pdf>
- Melo-Pfeifer, S. (2018a). The multilingual turn in foreign language education: Facts and fallacies. In A. Bonnet & P. Siemund (Eds.), *Foreign Language Education in Multilingual Classrooms* (pp. 191–212). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/hsl.7.09mel>
- Melo-Pfeifer, S. (2018b). When Non-Romance Languages Break the Linguistic Contract in Romance Languages Chat Rooms: Theoretical Consequences for Studies on Intercomprehension. In J. Buendgens-Kosten & D. Elsner (Eds.), *Multilingual Computer*

- Assisted Language Learning* (pp. 151–168). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788921497-011>
- Melo-Pfeifer, S. (2022). Linguistic landscapes in the home: multilingual children's toys, books and games. In A. Stavans & U. Jessner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Childhood Multilingualism* (pp. 605–622). Cambridge University Press.
- Melo-Pfeifer, S., & Araújo e Sá, M. H. (2017). A dimensão afetiva na interação plurilingue: Dinâmicas de negociação de imagens e estereótipos na interação romanófono em chat. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 111. <https://doi.org/10.21814/rpe.11864>
- Melo-Pfeifer, S., Friedrich, T., Ruano, B., & Calvo del Olmo, F. (2021). Apresentação: Métodos visuais na investigação com públicos plurilingues - Visões multidisciplinares. *Revista X*, 16(2), 319–332.
- Melo-Pfeifer, S., & Lima-Hernandes, M. C. (2020). Paisagens Linguísticas: ideologias, discursos e práticas multilingues nos espaços sociais. *Domínios de Linguagem*, 14(4), 1024–1058. <https://doi.org/10.14393/dl44-v14n4a2020-1>
- Melo-Pfeifer, S., & Simões, A. R. (Eds.). (2017). *Plurilinguismo vivido, plurilinguismo desenhado: estudos sobre a relação dos sujeitos com as línguas*. Instituto Politécnico de Santarém / Escola Superior de Educação.
- Melo, S. (2006). *Emergência e Negociação de Imagens das línguas em Encontros Interculturais Plurilingues em Chat* [Universidade de Aveiro]. <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1460/1/2007001006.pdf>
- Menken, K., Pérez Rosario, V., & Guzmán Valerio, L. A. (2018). Increasing multilingualism in schoolsapes. *Linguistic Landscape/Linguistic Landscape. An International Journal*, 4(2), 101–127. <https://doi.org/10.1075/ll.17024.men>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. Jossey-Bass.
- Meunier, A. (2011). Les outils pédagogiques dans les musées : pour qui, pour quoi ? *La Lettre de l'OCIM*, 133, 5–12. <https://doi.org/10.4000/ocim.648>
- Mignolo, W. D. (2012). *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1215/0961754x-9-3-551>
- Milutinović, J., & Gajić, O. (2010). Intercultural dialogue in the museum context. *US-China Educational Review*, 7(7), 30–42. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511336.pdf>
- Ley Nº 18.435, (2008). <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp1483464.htm#>
- Modolo, A. (2016). Plurilinguismo e choques ideológicos: o enlace de conceitos na teoria bakhtiniana. In ALED Brasil (Ed.), *VI Colóquio e I Instituto da Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso: Estudos do discurso: questões teórico-metodológicas, sociais e éticas*.
- Moliné, M. (Ed.). (2011). *Le dessein réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Université de Cergy- Pontoise.
- Molinié, M., & Moore, D. (2012). Les littératies : une Notion en Questions en didactique des

- langues (NeQ). *Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures*, 9(2), 0–10. <https://doi.org/10.4000/rdlc.2757>
- Molinié, M., & Moore, D. (2020). Plurilinguismes, Plurilittératies et Idéologisations. Une conversation avec Jean-Louis Chiss. In J. David & C. Weber (Eds.), *Le français et les langues: Histoire, linguistique, didactique* (pp. 129–148). Lambert-Lucas.
- Moll, J. (2008). The City and its Educational Paths: School, Streets and Youth Mobility. In International Association of Educating Cities (Ed.), *Education and Urban Life: 20 Years of Educating Cities* (pp. 193–203). Arts Grâfiques Bobalá.
- Moll, J., & Barbosa, M. C. (2015). A construção da escola de tempo completo no Uruguai: reflexões políticas e pedagógica. Entrevista com Virgínia Tort. *Educação Em Revista*, 31(4), 333–340. <https://doi.org/10.1590/0102-4698151419>
- Mondada, L. (2009). Ressources plurilingues et multimodales pour la construction linguistique des connaissances. *Bulletin de l'Académie Suisse Des Sciences Humaines*, 3, 45–47.
- Mondada, L. (2011). Understanding as an embodied, situated and sequential achievement in interaction. *Journal of Pragmatics*, 43(2), 542–552. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.08.019>
- Mondada, L. (2016). Challenges of multimodality : Language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics*, 20(3), 336–366.
- Mondada, L. (2019). Contemporary issues in conversation analysis: Embodiment and materiality, multimodality and multisensoriality in social interaction. *Journal of Pragmatics*, 145, 47–62. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.01.016>
- Monroe, M. C., Ballard, H. L., Oxarart, A., Sturtevant, V. E., Jakes, P. J., & Evans, E. R. (2016). Agencies, educators, communities and wildfire: partnerships to enhance environmental education for youth. *Environmental Education Research*, 22(8), 1098–1114. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1057555>
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Éditions Didier. <https://doi.org/978-2-278-06078-8>
- Moore, D. (2010). Multilingual literacies and third script acquisition: Young Chinese children in French immersion in Vancouver, Canada. *International Journal of Multilingualism*, 7(4), 322–342. <https://doi.org/10.1080/14790718.2010.502231>
- Moore, D. (2017a). Pastel au musée: Plurilinguisme, art, sciences, technologie et littératies. Quelles contributions pour la didactique du plurilinguisme? *Mélanges Crapel*, 38(1).
- Moore, D. (2017b). Plurilinguisme au musée: les langues au cœur du développement plurilittératié et des apprentissages en sciences. *Education et Francophonie*, XLV(2), 67–84.
- Moore, D. (2020a). Plurilittératies, pratiques textuelles plurilingues et appropriation: Interrogations en didactique. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée (Vals/Asla), Spécial*, 35–59.
- Moore, D. (2020b). Conversations autour du plurilinguisme. Théorisation du pluriel et pouvoir des langues. *OLBI Working Papers*, 10, 43–64. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3828>

- Moore, D. (2021). Connecting Educators , Families and Communities through PASTEL (Plurilingualism, Art , Science, Technology and Literacies) approaches in and around French Immersion. In G. Li, J. Anderson, J. Hare, & M. McTavish (Eds.), *Superdiversity and Teacher Education. Supporting Teachers in Working with Culturally, Linguistically, and Racially Diverse Students, Families, and Communities* (pp. 187–202). Routledge.
- Moore, D., & Brohy, C. (2013). Identités plurilingues et pluriculturelles. In J. Simonin & S. Wharton (Eds.), *Sociolinguistique du Contact: Dictionnaire des termes et concepts* (pp. 289–315). ENS Éditions.
- Moore, D., & Castellotti, V. (2008). La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle: perspectives de la recherche francophone. In *La compétence plurilingue: regards francophones* (pp. 11–24). Peter Lang.
- Moore, D., & Gajo, L. (2009). Introduction – French voices on plurilingualism and pluriculturalism: theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 137–153. <https://doi.org/10.1080/14790710902846707>
- Moore, D., Hoskyn, M., & Mayo, J. K. (2018). Thinking Language Awareness at a Science Centre: Ipads, science, and early literacy development with multilingual kindergarten children in Canada. *International Journal of Bias, Identity and Diversities in Education*, 3(1), 40–63. <https://doi.org/10.4018/IJBIDE.2018010104>
- Moore, D., & Sabatier, C. (2012). Cultures éducatives partagées : Ethnographie de la salle de classe, postures de recherche et formation des enseignants cultures. *Mélanges Crapel*, 34.
- Morin, E. (1999). *La Tête Bien Faite - Repenser la réforme, réformer la pensée*. Seuil.
- Morin, E. (2005). *Introdução ao pensamento complexo*. Editora Sulina. <https://doi.org/10.4000/books.editions-cnrs.1672>
- Mosonyi, E. E. (1998). Plurilingüismo indígena y políticas lingüísticas. *Nueva Sociedad*, 153, 82–92.
- Moss, J., & Pini, B. (2016). *Visual research methods in educational research*. Palgrave Macmillan.
- Moss, P., & Haertel, E. (2016). Engaging methodological pluralism. In D. Gitomer & C. Bell (Eds.), *Handbook of Research on Teaching* (5th ed., pp. 127–247). AERA.
- Motta, L. (2018). Palabras de apertura. *Décimo Foro de Lenguas de A.N.E.P.*, 5–12.
- Museo de las Migraciones. (n.d.). *Misión, Vision y Objetivos*. Retrieved October 20, 2022, from <https://mumi.montevideo.gub.uy/museo/mision-vision-y-objetivos>
- Museo Histórico Cabildo. (n.d.). *Presentación*. Retrieved October 20, 2022, from <https://cabildo.montevideo.gub.uy/node/14/presentacion>
- Muttoni, M., & De Almeida, F. (2021). El MAPI va a la playa. *Revista Cadernos Do Ceom*, 34(54), 68–75. <https://doi.org/10.22562/2021.54.05>
- Navarro Montaña, M. J., & Hernández de la Torre, E. (2017). La colaboración en red entre profesorado de aulas específicas de autismo para promover el intercambio profesional

- para la inclusión educativa. *Perfiles Educativos*, 39(156), 58–71. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58283>
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.
- Niedt, G., & Seals, C. (Eds.). (2020). *About Linguistic Landscapes Beyond the Language Classroom*. Bloomsbury.
- Nightingale, E. (2009). From the Margins to the Core. *Journal of Museum Education*, 34(3), 255–269. <https://doi.org/10.1080/10598650.2009.11510642>
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the Conversation*.
- Norton, B., & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412–446. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000309>
- Norton Peirce, B. (1995). Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9–31. <https://doi.org/10.2307/3587803>
- Nossar, K., & Solana, V. (2019). La formación docente en lenguas en Uruguay: entre encuentros y desencuentros. In L. Pérez & P. Rogieri (Eds.), *Actas del IX Encuentro de investigadores de políticas lingüísticas* (pp. 109–114). Humanidades y Arte Ediciones.
- Oliveira, G. M. (2009). Plurilinguismo no Brasil: Repressão e resistência lingüística. *Synergies Brésil*, 7, 19–26. <https://gerflint.fr/Base/Bresil7/gilvan.pdf>
- Olmedo, E. (2015). *Cartographie sensible : tracer une géographie du vécu par la recherche-création*. Université Panthéon-Sorbonne - Paris I.
- Ortega, L. (2019). SLA and the Study of Equitable Multilingualism. *The Modern Language Journal*, 103, 23–38. <https://doi.org/10.1111/modl.12525>
- Ortega, Y. (2019). “Teacher, ¿Puedo Hablar en Español?” A Reflection on Plurilingualism and Translanguaging Practices in EFL. *Profile: Issues in Teachers’ Professional Development*, 21(2), 155–170. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n2.74091>
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- Otsuji, E., & Pennycook, A. (2010). Metrolingualism: Fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism*, 7(3), 240–254. <https://doi.org/10.1080/14790710903414331>
- Oyama, M., Moore, D., & Pearce, D. R. (in press). Walking Linguistic Landscapes as Ways to Experience Plurality : A Visual Ethnography into Plurilingualism with Elementary School Children in Japan. In S. Melo-Pfeifer (Ed.), *Linguistic landscapes in language (teacher) education : Multilingual teaching and learning inside and beyond the classroom*. Springer.
- Pahl, K., & Rowsell, J. (2010). *Artifactual Literacies: Every Object Tells a Story*. Teacher College Press.
- Paquin, L.-C., & Noury, C. (2018). Définir la recherche-création ou cartographier ses pratiques? *Acfas Magazine*. <https://www.acfas.ca/publications/magazine/2018/02/definir-recherche->

creation-cartographier-ses-pratiques

- Paquin, M., & Lemay-Perreault, R. (2015). Vingt ans de recherche en éducation muséale. *Éducation Et Francophonie*, 43(1), 1–12. <https://doi.org/10.7202/1030177ar>
- Pari, H. (2006). Multiculturalidad, plurilingüismo e interculturalidad en el Perú. *Escritura y Pensamiento*, 9(18), 103–125.
- Paris, D., & Winn, M. (Eds.). (2014). *Humanizing Research: Decolonizing Qualitative Inquiry with Youth and Communities*. SAGE Publications Inc.
- Patrick, D., & Budach, G. (2012). « Chaque objet raconte une histoire » Les pratiques de littératie chez des Inuit en milieu urbain. *Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures*, 9(2), 0–18. <https://doi.org/10.4000/rdlc.2745>
- Pauwels, A. (2014). Rethinking the Learning of Languages in the Context of Globalisation and Hyperlingualism. In D. Abendroth-Timmer & E.-M. Hennig (Eds.), *Plurilingualism and Multiliteracies: International Research on Identity Construction in Language Education* (pp. 41–56). Peter Lang.
- Pavan, C. F. (2020). Perspectivas sobre diversidade linguística, plurilingüismo e políticas linguísticas e sua relação com a produção de saberes na esfera acadêmico-científica. *Travessias Interativas*, 10(22), 84–101.
- Peck, A., & Stroud, C. (2015). Skinscapes. *Linguistic Landscape Journal*, 1(1/2), 133–151.
- Pennycook, A. (2009). Linguistic Landscapes and the Transgressive Semiotics of Graffiti. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery* (pp. 302–311). Routledge.
- Pennycook, A. (2017). Translanguaging and semiotic assemblages. *International Journal of Multilingualism*, 14(3), 269–282. <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1315810>
- Pennycook, A. (2022). Street art assemblages. *Social Semiotics*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/10350330.2022.2114731>
- Perez, A. (2015). La Planificación del Plurilingüismo en la Escuela Secundaria Orientada. Reflexiones en torno a la construcción de un proyecto lingüístico educativo. In A. Reguera (Ed.), *Actas del VII Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas* (pp. 316–326). Asociación de Universidades Grupo Montevideo/Universidad Nacional de Córdoba.
- Pérez, A. C., & Marchiaro, S. (2021). Acciones latinoamericanas para una didáctica del plurilingüismo. In F. Calvo Del Olmo, C. Degache, & S. Marchiaro (Eds.), *Fundamentos, prácticas y estrategias para la didáctica de la intercomprensión en América Latina* (pp. 425–444). Universidad Nacional de Córdoba.
- Piccardo, E. (2013a). Évolution épistémologique de la Didactique des Langues : La face cachée des émotions. *Lidil*, 48, 17–36. <https://doi.org/10.4000/lidil.3310>
- Piccardo, E. (2013b). Plurilingualism and Curriculum Design: Toward a Synergic Vision. *TESOL Quarterly*, 47(3), 600–614. <https://doi.org/10.1002/tesq.110>
- Piccardo, E. (2016). Plurilingualism: Vision, Conceptualization, and Practices. In P. P. Trifonas

- & T. Aravossitas (Eds.), *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education* (pp. 1–19). Springer International Handbooks of Education. https://doi.org/10.1007/978-3-319-38893-9_47-1
- Piccardo, E., Germain-Rutherford, A., & Lawrence, G. (2022). An Introduction to Plurilingualism and this Handbook. In E. Piccardo, A. Germain-Rutherford, & G. Lawrence (Eds.), *The Routledge Handbook of Plurilingual Language Education* (pp. 1–15). Routledge.
- Piccardo, E., & Puozzo, I. C. (2015). Introduction. From second language pedagogy to the pedagogy of ‘plurilingualism’: A possible paradigm shift? *Canadian Modern Language Review*, 71(4), 317–323. <https://doi.org/10.3138/cmlr.71.4.324>
- Piñeyro, L., & Uriarte, P. (2021). “Viene, está acá y tá”. Una aproximación a las vivencias de niños y niñas en torno a la migración en una escuela de Montevideo. *Horizontes Antropológicos*, 27(60), 351–377. <https://doi.org/10.1590/s0104-71832021000200012>
- Pink, S. (2006). *The Future of Visual Anthropology: Engaging the senses*. Routledge.
- Pink, S. (2007). Walking with video. *Visual Studies*, 22(3), 240–252. <https://doi.org/10.1080/14725860701657142>
- Pink, S. (2008a). An urban tour: The sensory sociality of ethnographic place-making. *Ethnography*, 9(2), 175–196. <https://doi.org/10.1177/1466138108089467>
- Pink, S. (2008b). Mobilising Visual Ethnography : Making Routes, Making Place and Making Images. *Forum Qualitative Social Research*, 9(3), Images [27 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialfo. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0803362>.
- Pink, S. (2009). *Doing Sensory Ethnography*. Sage Publications.
- Pinto, M. (2009). *Responsabilidade social em universidade comunitária: Novos rumos para a educação superior* [Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul]. http://tede.pucrs.br/tde_busca/processaArquivo.php?codArquivo=2235
- Pons Rodríguez, L. (2014). El paisaje lingüístico de la frontera luso española: Multilingüismo e identidad. In E. Bravo-García, E. Gallardo-Saborido, I. Santos de la Rosa, & A. Gutiérrez (Eds.), *Investigaciones sobre la enseñanza del español y su cultura en contextos de inmigración* (pp. 69–93). Universidad de Sevilla & University of Helsinki.
- Ponte, J. P. da. (2005). O interaccionismo simbólico e a pesquisa sobre a nossa própria prática. *Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos*, 1(1), 107–134. <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/10>
- Poveda, D. (2012). Literacy Artifacts and the Semiotic Landscape of a Spanish Secondary School. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 61–88. <https://doi.org/10.1002/RRQ.010>
- Prada, J. (in press). Sensescapes and what it means for language education. In S. Melo-Pfeifer (Ed.), *Linguistic landscapes in language (teacher) education : Multilingual teaching and learning inside and beyond the classroom*. Springer.
- Prasad, G. (2013). Children as Co-ethnographers of their Plurilingual Literacy Practices: An Exploratory Case Study. *Language and Literacy*, 15(3), 4–30. <https://doi.org/10.20360/g2901n>

- Prasad, G. (2015). *The Prism of Children's Plurilingualism: A Multi-site Inquiry with Children as Co-researchers across English and French Schools in Toronto and Montpellier*. University of Toronto.
- Prasad, G. (2020). 'How does it look and feel to be plurilingual?': analysing children's representations of plurilingualism through collage. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(8), 902–924. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1420033>
- Prasad, G. (2021). Re-framing expertise: learning with and from children as co-investigators of their plurilingual practices and experiences. In A. Pinter & K. Kuchah (Eds.), *Ethical and methodological issues in researching young language learners in school contexts* (pp. 106–125). Multilingual Matters.
- Prasad, G., Auger, N., & Le Pichon Vorstman, E. (2022). Humanizing Research(ers) and Understanding How Concepts Evolve in Context. In G. Prasad, N. Auger, & E. Le Pichon-Vorstman (Eds.), *Multilingualism and Education: Research's Pathways and Perspectives* (pp. 1–12). Cambridge University Press.
- Puren, C. (1999). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur L'éclectisme*. Didier.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2017). *Manual de investigação em ciências sociais (7.ª)*. Gradiva.
- Razafimandimbimanana, E. (Ed.). (2022). *Langues & Photographie: Les langues (in)visibles et les jeux sociaux dont elles sont l'image*. EME Éditions.
- Razafimandimbimanana, E., Geneix Rabault, S., & Fillol, V. (2021). Hujé la ixôe. Pratiques formatives repensées par le pluriartistique et le polyphonique. *Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures*, 3(18–3). <https://doi.org/10.4000/rdlc.10323>
- Razafimandimbimanana, E., & Goï, C. (2013). Pluralité, postures et démarches de recherche : des choix empiriques au croisement des interprétations. *Cahiers Internationaux de Sociolinguistique*, 1(2), 47–57. <https://doi.org/10.3917/cisl.1201.0047>
- Renner, N., Garibay, C., Plaza, C., & Yalowitz, S. S. (2015). Bilingual exhibits: Current practices, collective knowledge, outstanding questions. *Museums and Social Issues*, 10(1), 66–82. <https://doi.org/10.1179/1559689314Z.00000000033>
- Riggio, E. (2002). Child friendly cities: Good governance in the best interests of the child. *Environment and Urbanization*, 14(2), 45–58. <https://doi.org/10.1177/095624780201400204>
- Riso, C. (2012). *Mobilidade artística transnacional: o caso português visto a partir da experiência prática de um leitorado*. Universidade do Porto.
- Rodrigues, F., & Stoer, S. (2001). A emergência de uma cultura de parceria. *Redacção*, 1(1), 2–3. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/56686/2/86059.PDF>
- Rojas Ruiz, M. (2019). Discurso museográfico y tiempo sociohistórico: tres museos latinoamericanos con piezas precolombinas mexicanas. *Córima, Revista de Investigación*

- En Gestión Cultural*, 4(7). <https://doi.org/10.32870/cor.a4n7.7268>
- Romaine, S. (2012). The Bilingual and Multilingual Community. In T. Bhatia & W. Ritchie (Eds.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (pp. 443–465). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118332382.ch18>
- Rona, J. P. (1959). *El dialecto fronterizo del Norte de Uruguay*. Universidad de la República.
- Rose, G. (2016). *Visual Methodologies: An Introduction to Researching with Visual Materials* (4th ed.). SAGE.
- 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>
- Rowell, J., & Pahl, K. (Eds.). (2015). *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. Routledge.
- Ruanglertbutr, P. (2016). Utilising art museums as learning and teaching resources for adult English language learners: The strategies and benefits. *English Australia Journal*, 31(2), 3–22.
- Rué, J., Balaguer, L., Forastiello, A. M., García, A., Moreno, F., Nuñez, C., & Valls, G. (2005). El desarrollo de la profesionalidad docente mediante redes. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 3(1), 403–411.
- Saccone, E. (2021). Canoas monóxilas de la Cuenca del Plata: clasificación, usos y cronologías. *I Congreso Iberoamericano De Arqueología Náutica y Subacuática*., 60–62. <https://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/25256#.YVtC2tlf5Xk.mendeley>
- Sáez, D., & Castillo, M. (2012). The Human and Linguistic Landscape of Madrid (Spain). In C. Hélot, M. Barni, R. Janssens, & C. Bagna (Eds.), *Linguistic landscapes, Multilingualism and Social Change* (pp. 309–328). Peter Lang.
- Sáez Rivera, D. M. (2014). El Madrid plurilingüe y pluridialectal: nueva realidad, nuevos enfoques. In K. Zimmermann (Ed.), *Prácticas y políticas lingüísticas: nuevas variedades, normas, actitudes y perspectivas* (pp. 391–428). Iberoamericana. <https://doi.org/10.31819/9783954872954-014>
- Salazar, J. F., Pink, S., Irving, A., & Sjöberg, J. (Eds.). (2017). *Anthropologies and futures: Researching Emerging and Uncertain Worlds*. Bloomsbury.
- Sant'Ana, J., & Suanno, J. H. (2017). Para além da monocultura escolar: sobre redes educativas interculturais e transdisciplinares. *Revista Aleph*, 29, 226–248. <https://doi.org/https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i29.39232>
- Santos, B. de S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Graal.
- Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce / Universidad de la República. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rkj7>
- Santos, B. de S. (2014). Epistemologies of the South: justice against epistemicide. In *Epistemologies of the South*. Paradigm. <https://doi.org/10.4324/9781315634876>
- Santos, B. de S. (2018). *The end of the cognitive empire: The coming of age of Epistemologies of the South*. Duke University Press.

- Santos, B. de S., & Meneses, M. P. (Eds.). (2009). *Epistemologias do Sul*. Almedina. <https://doi.org/10.4000/rccs.689>
- Santos, B. de S., Meneses, M. P., & Nunes, J. A. (2006). Conhecimento e transformação social: Por uma ecologia de saberes. *Hileia Revista de Direito Ambiental Da Amazônia*, 4(6), 11–104.
- Santos, D. (2013). Mimesis y bilingüismo ideológico: Un análisis crítico del discurso sobre la diversidad en un documento de política educativa universitaria en América Latina. *Forma y Función*, 26(1), 183–216.
- Santos, M. F. J. dos. (2015). *Educação intercultural no 1º Ciclo do Ensino Básico: parcerias envolvendo a escola e a comunidade* [Universidade de Aveiro]. <http://ria.ua.pt/handle/10773/15990>
- Sarmento, M. J. (2007). Culturas da Infância e Interculturalidade. In L. Dornelles (Ed.), *Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância* (pp. 19–40). Editora Vozes.
- Sarmento, M. J. (2011). O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In N. Zago, M. Pinto Carvalho, & R. A. T. Vilela (Eds.), *Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação* (2ª, pp. 137–179). Lamparina. <http://hdl.handle.net/1822/36757>
- Sarmento, M. J. (2018). Infância e cidade: restrições e possibilidades. *Educação*, 41(2), 232–240. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.31317>
- Savedra, M., & Perez, G. (2017). Plurilinguismo: práticas linguísticas de imigrantes brasileiros no Suriname. *Organon*, 32(62). <https://doi.org/https://doi.org/10.22456/2238-8915.70594>
- Sayer, P. (2010). Using the linguistic landscape as a pedagogical resource. *ELT Journal*, 64(2), 143–154. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp051>
- Schuurbiers, D. (2010). *Social Responsibility in Research Practice: Engaging applied scientists with the socio-ethical context of their work*. Technische Universiteit Delft.
- Seals, C. (2012). Creating a Landscape of Dissent in Washington, DC. In C. Hélot, M. Barni, R. Janssens, & C. Bagna (Eds.), *Linguistic landscapes, Multilingualism and Social Change* (pp. 127–137). Peter Lang.
- Sérusclat-Natale, M. (2020). Les expériences artistiques en contexte plurilingue : une mise à l'épreuve de la vulnérabilité linguistique ? *Circula*, 12, 107–131. <https://doi.org/10.17118/11143/18445>
- Sérusclat-Natale, M., & Adam-Maillet, M. (2018). Le projet artistique : une puissance maïeutique pour la compétence langagière. *Lidil*, 57. <https://doi.org/10.4000/lidil.4908>
- Sérusclat-Natale, M., & Marzin, Y. (2020). Les jeux de la recherche collaborative : le cas du projet artistique. *Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures*, 17–2(17–2), 0–15. <https://doi.org/10.4000/rdlc.7712>
- Service National de la Jeunesse (Ed.). (2021). *Collaboration avec les parents les parents et et littératies plurilingues littératies plurilingues*.
- Shelley, R. (2015). Languages at play in the museum: The case of Belgium and her multilingual arts and heritage institutions. *Museums and Social Issues*, 10(1), 18–34.

- <https://doi.org/10.1179/1559689314Z.00000000030>
- Shoemaker, M. (1998). "Art is a Wonderful Place to Be": ESL Students as Museum Learners. *Art Education*, 51(2), 40–45. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00043125.1998.11654321>
- Shohamy, E., & Gorter, D. (Eds.). (2009). *Linguistic landscape: Expanding the Scenery*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315276892-16>
- Shohamy, E., & Waksman, S. (2009). Linguistic landscape as an ecological arena: Modalities, Meanings, Negotiations, Education. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery* (pp. 313–331). Routledge.
- Silva, S. M. da, & Araújo, H. C. (2007). Interrogando Masculinidades em Contexto Escolar: Mudança Anunciada? *Ex Aequo*, 15, 89–117.
- Silva, J. I. (2016). Do mito da língua única à política do plurilinguismo: desafios na implementação de leis de cooficialização linguística em municípios brasileiros. *Matraga - Revista Do Programa de Pós-Graduação Em Letras Da UERJ*, 23(38), 223–241. <https://doi.org/10.12957/matraga.2016.20751>
- Simon, N. (2010). *Participatory Museums*. Museum 20.
- Sims, S. (2018). Thinking about How We Think: Promoting Museum Literacy Skills with Metacognition. *Journal of Museum Education*, 43(4), 325–333. <https://doi.org/10.1080/10598650.2018.1512821>
- Smith, G. A., & Sobel, D. (2010). *Placed-and-community-based education in schools*. Routledge.
- Soares, N. F., Sarmento, M. J., & Tomás, C. (2005). Investigação da Infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 12(13), 50–64. <https://doi.org/10.14572/nuances.v12i13.1678>
- Sobel, D. (2004). Place-based Education: Connecting Classroom and Community. *Nature and Listening*, 4, 1–7. <http://www.antiochne.edu/wp-content/uploads/2012/08/pbexcerpt.pdf>
- Soto Huerta, M. E., & Huerta Migus, L. (2015). Creating equitable ecologies: Broadening access through multilingualism. *Museums and Social Issues*, 10(1), 8–17. <https://doi.org/10.1179/1559689314Z.00000000029>
- Sousa, M. (2019). Plurilinguismo e Pluriculturalidade: abordagem humanística. *RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos Em Cultura e Sociedade*, 5, 1–11. <https://doi.org/10.23899/relacult.v5i5.1486>
- Souto-Manning, M. (2006). Families learn together: Reconceptualizing linguistic diversity as a resource. *Early Childhood Education Journal*, 33(6), 443–446. <https://doi.org/10.1007/s10643-005-0051-1>
- Souza, H. (2015). A paisagem linguística na fronteira do Uruguai com o Brasil: diferenças no status do português. In A. Reguera (Ed.), *Actas del VII Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas* (pp. 427–434). Asociación de Universidades Grupo Montevideo/Universidad Nacional de Córdoba.

- Springgay, S., Irwin, R. L., & Kind, S. W. (2005). A/r/tography as living inquiry through art and text. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 897–912. <https://doi.org/10.1177/1077800405280696>
- Storto, A. (2015). *Discursos sobre bilingüismo e educação bilíngue: a perspectiva das escolas*. Universidade Estadual de Campinas.
- Stroud, C., & Jegels, D. (2014). Semiotic landscapes and mobile narrations of place: Performing the local. *International Journal of the Sociology of Language*, 228, 179–199. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2014-0010>
- Szabó, T. P. (2015). The management of diversity in schools: an analysis of Hungarian practices. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 9(1), 23–51. <http://apples.jyu.fi>
- Tassara, G., & Villalón, C. (2014). La intercomprensión de lenguas latinas: una herramienta para el desarrollo del plurilingüismo en Chile. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(2), 277–290. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2014.2.a9>
- Taylor, L. K., Bernhard, J. K., Garg, S., & Cummins, J. (2008). Building on Students' Family-Based Cultural and Linguistic Capital through a Multiliteracies Curriculum. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8(3), 269–295.
- Thamin, N. (2007). *Dynamique des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilité* [Université Stendhal - Grenoble III]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00288974/document>
- Thamin, N., & Miguel-Addisu, V. (2020). Les recherches collaboratives en didactique des langues, orientations actuelles. *Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures*, 17(2), 0–12. <https://doi.org/10.4000/rdlc.7276>
- Thorne, S. (2016). *Interpretive Description: Qualitative Research for Applied Practice* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203409527>
- Tjandra, C. (2021). Supporting Newcomer Children's Language Awareness, Incidental Language Learning, and Identity Negotiation through the Multilingual Linguistic Landscape: An Exploratory Case Study. *The Canadian Modern Language Review*, 77, 1–22. <https://doi.org/https://doi.org/10.3138/cmlr-2019-0060>
- Tolich, M. (2009). The Principle of Caveat Emptor : Confidentiality and Informed Consent as Endemic Ethical Dilemmas in Focus Group Research. *Bioethical Inquiry*, 6, 99–108. <https://doi.org/10.1007/s11673-008-9124-3>
- Tonucci, F. (2006). La ciudad de los niños ¿Por qué necesitamos de los niños para salvar las ciudades? *It*, 75, 60–67.
- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Editorial Graó.
- Toohy, K., & Smythe, S. (2022). A different difference in teacher education: posthuman and decolonizing perspectives. *Language and Education*, 36(2), 122–136. <https://doi.org/10.1080/09500782.2021.1980002>
- Torre, D., & Murphy, J. (2015). A different lens: Changing perspectives using Photo-Elicitation Interviews. *Education Policy Analysis Archives*, 23(111), 111. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2051>

- Trahan, L., Romero, V., & Blinderman, E. (2019). From the Classroom to the Floor: Applying Language Supports Across Museum Contexts. *Journal of Museum Education*, 44(4), 418–426. <https://doi.org/10.1080/10598650.2019.1620077>
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro Continental de Educadores Agustinos*. <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura4.pdf>
- Unamuno, V. (2011). “Hablar correctamente es entender bien los términos que usan dos blancos”: hacia una descripción dituada del plurilingüismo. Para una educación intercultural bilingüe en Argentina. *Letras*, 0(42), 45–71. <https://doi.org/10.5902/2176148512171>
- Uzzell, D. (1999). Education for Environmental Action in the Community: new roles and relationships. *Cambridge Journal of Education*, 29(3), 397–413. <https://doi.org/10.1080/0305764990290309>
- Vago-Soares, M. A., & Schütz-Foerste, G. M. (2020). Encontros intergeracionais mediados por imagens e memórias do bairro e da escola. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 16(1), 268–294. <https://doi.org/10.5965/1984317816012020268>
- Vallejo, C., & Dooly, M. (2020). Plurilingualism and translanguaging: emergent approaches and shared concerns. Introduction to the special issue. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1600469>
- van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Kluwer Academic Publishers.
- Van Mensel, L., Vandenbroucke, M., & Blackwood, R. (2016). Linguistic Landscapes. In O. García, N. Flores, & M. Spotti (Eds.), *The Oxford Handbook of Language and Society* (pp. 423–449). Oxford University Press.
- Vecchi, S. (2022). Langues et photographie. Quelques repères pour une perspective de médiation. In E. Razafimandimbimananana (Ed.), *Langues & Photographie: Les langues (in)visibles et les enjeux sociaux dont elles sont l'image* (pp. 117–140). L'Harmattan.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Vieira, C. C. (2019). Investigação, conhecimento científico e responsabilidade social: reflexões a partir das Ciências Sociais e Humanas. *Exedra, Número temático*, 28–37.
- Vilar, J. (2008). Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comunitaria. *Cultura y Educación*, 20(3), 267–277.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas. *Visão Global*, 15(1–2), 61–74.
- Walsh, M. (2010). Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice? *Australian Journal of Language and Literacy*, 33(3), 211–239.

- Walton, J., Paradies, Y., & Mansouri, F. (2016). Towards reflexive ethnicity: Museums as sites of intercultural encounter. *British Educational Research Journal*, 42(5), 871–889. <https://doi.org/10.1002/berj.3241>
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, 39(1). <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Wenger-Trayner, E., Fenton-O’Creevy, M., Hutchinson, S., Kubiak, C., & Wenger-Trayner, A. (Eds.). (2015). *Learning in landscapes of practice. Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning*. Routledge.
- Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2015). Learning in Landscapes of Practice: A Framework. In E. Wenger-Trayner, M. Fenton-O’Creevy, S. Hutchinson, C. Kubiak, & A. Wenger-Trayner (Eds.), *Learning in landscapes of practice. Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning* (pp. 13–29). Routledge.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In C. Blackmore (Ed.), *Social Learning Systems and Communities of Practice* (pp. 179–198). Springer.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice*. Harvard Business School Press.
- Whyte, Z. (2017). Meetings of the Art: Cultural Encounters and Contact Zones in an Art Project for Asylum-seeking Minors in Denmark. *Journal of Intercultural Studies*, 38(6), 679–693. <https://doi.org/10.1080/07256868.2017.1386634>
- Wilson, S. (2004). *Research as Ceremony: Articulating an Indigenous Research Paradigm*. Monash University.
- Wilson, S. (2008). *Research is Ceremony. Indigenous Research Methodologies*. Blackpoint NS: Fernwood Publ.
- Witcomb, A. (2009). Migration, social cohesion and cultural diversity: Can museums move beyond pluralism? *Humanities Research*, XV(2). <https://doi.org/10.22459/hr.xv.02.2009.05>
- Witcomb, A. (2020). Comprendre le rôle de l'affect dans la création d'une pédagogie critique pour les musées d'histoire. *Culture & Musées*, 36, 137–167. <https://doi.org/10.4000/culturemusees.5672>
- Xiao, R., & Lee, C. (2022). English in the linguistic landscape of the Palace Museum: a field-based sociolinguistic approach. *Social Semiotics*, 32(1), 95–114. <https://doi.org/10.1080/10350330.2019.1697542>
- Yalowitz, S., Garibay, C., Renner, N., & Plaza, C. (2013). *Bilingual Exhibit Research Initiative: Institutional and Intergenerational Experiences with Bilingual Exhibitions*. www.audienceviewpoints.com
- Yanes, S. (2018). Recuperar el barrio. Maniobras de transformación urbana en la Ciudad Vieja de Montevideo. In C. Milano & J. Mansilla (Eds.), *Ciudad de vacaciones. Conflictos*

- urbanos en espacios turísticos* (pp. 439–471). Pol.ien edicions.
- Yin, R. K. (2001). *Estudio de caso: planeamiento e métodos* (2.^a ed.). Bookman.
- Young, A., & Helot, C. (2007). Parent power: parents as a linguistic and cultural resource at school. In A. C. Grima (Ed.), *Promoting linguistic diversity and whole-school development* (pp. 17–32). Council of Europe. <http://book.coe.int>
- Zaffaroni, A., & Juarez, M. C. (2014). Políticas de lugar, ecología de saberes y pensamiento epistémico en experiencias de coinvestigación en el NOA. *Cardinalis*, 2(2), 88–89.
- Zaidi, R., & Rowsell, J. (Eds.). (2017). *Literacy lives in transcultural times*. Routledge.
- Zeichner, K., Bowman, M., Guillen, L., & Napolitan, K. (2016). Engaging and Working in Solidarity With Local Communities in Preparing the Teachers of Their Children. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 277–290. <https://doi.org/10.1177/0022487116660623>
- Zeising, M. (2017). *Lantéc chaná*. Actitud Cine.
- Zorrilla, A., & Tisdell, E. J. (2016). Art as Critical Public Pedagogy: A Qualitative Study of Luis Camnitzer and His Conceptual Art. *Adult Education Quarterly*, 66(3), 273–291. <https://doi.org/10.1177/0741713616645666>

Apêndices

- Apêndice 1 — Folheto informativo de motivação de eventuais parceiros
- Apêndice 2 — *Powerpoint* sobre o plurilinguismo e o projeto de doutoramento
- Apêndice 3 — Folheto de divulgação do projeto plurilingue distribuído às famílias
- Apêndice 4 — Folheto de inscrições nas atividades do projeto plurilingue
- Apêndice 5 — Consentimento informado destinado aos parceiros da rede educativa
- Apêndice 6 — Guiões das reuniões reflexivas da rede
- Apêndice 7 — Quadro de análise das figurações de plurilinguismo no *locus* de enunciação da rede educativa
- Apêndice 8 — Roteiro da atividade *Mapas Sonoros*
- Apêndice 9 — Roteiro da atividade *Paisajes Lingüísticas*
- Apêndice 10 — Recurso didático de exploração do dispositivo multimédia *Ciudad Vieja: mapas lingüísticos* apresentado na *Second Training Week - LoCALL*

Nuestra propuesta

¿QUÉ?

CREAR un grupo de trabajo con profesores, técnicos de museos, padres, abuelos, familias...

¿PARA QUÉ?

CONSTRUIR conjuntamente durante un año un **PROYECTO PLURILINGÜE** entre la **ESCUELA**, los **MUSEOS** y las **FAMILIAS**.

¿CON QUÉ FINALIDAD?

DESARROLLAR el **PLURILINGÜISMO** de **NIÑOS** de la Educación Primaria de Uruguay.

¿Por qué el Plurilingüismo?

Plurilingüismo: capacidad del individuo para hacer uso de diversas lenguas o variedades lingüísticas, a diferentes niveles, para comunicarse.

El plurilingüismo:

- ◇ fomenta la valorización de la diversidad lingüística y cultural;
- ◇ promueve el respeto por el Otro;
- ◇ contribuye a la cohesión social.

¿Por qué trabajar JUNTOS por una Educación para el Plurilingüismo?

- ⇒ Favorece la convivencia social
- ⇒ Desarrolla actitudes positivas hacia la diversidad lingüística y cultural
- ⇒ Ayuda a los niños a establecer relaciones entre los conocimientos adquiridos en la familia, en la escuela y en la comunidad
- ⇒ Ayuda a la construcción plural de los niños
- ⇒ Da más sentido a la escuela al promover relaciones entre los diferentes espacios de aprendizaje y convivencia de los niños.

Quiénes somos...por ahora



¡Hola! Me llamo Raquel Carinhas. Soy portuguesa y vivo en Montevideo hace 12 años. Soy docente de portugués en la Universidad de la República y actualmente estoy desarrollando mi proyecto de doctorado en la Universidad de Aveiro (Portugal) sobre plurilingüismo y las potencialidades de proyectos educativos construidos con las escuelas, las familias y los museos. Mis vivencias en varios idiomas y mi experiencia en Uruguay me han motivado a emprender este nuevo desafío.



Olá! Me llamo Helena Araújo e Sá. Soy portuguesa y vivo en Aveiro, ao pé do mar. Soy docente de didáctica de las lenguas y formadora de profesores en la Universidad de Aveiro. Me interesan las cuestiones sobre el plurilingüismo, la interculturalidad y la intercomprensión, porque pienso que es importante saber no solamente vivir al lado de los otros, sino vivir unos con los otros. Mi día a día acontece en varios idiomas, y creo que eso es muy estimulante y desafiante, porque es una forma de ser y de estar más bonita y colorida, donde las voces de cada uno se mezclan en nuevas posibilidades de ver el mundo.



Bonjour! Je m'appelle Danièle Moore. Soy francesa, pero vivo en Canada hace 15 años. Trabajo con la formación de profesores en la Universidad Simon Fraser. Me interesan las temáticas de la educación en contextos de diversidad lingüística y cultural y la revitalización de las lenguas autóctonas. Trabajo actualmente en colaboración con los museos en la elaboración de talleres plurilingües e interdisciplinarios para desarrollar las competencias de leer y escribir de niños desfavorecidos provenientes de distintos barrios de la ciudad de Vancouver.

Nuestro desafío

Lo desafiamos a Usted y a su institución a **UNIRSE** a nuestro equipo y a desarrollar un **PROYECTO PLURILINGÜE COLABORATIVO** destinado a **NIÑOS** de la **EDUCACIÓN PRIMARIA** de Uruguay. Su aporte será seguramente muy relevante.

¡Esperamos poder contar con su colaboración!

Contactos:

Raquel Carinhas

Cel. [REDACTED]

E-mail [REDACTED]



Apêndice 2

dep

universidade de aveiro

departamento de educação e psicologia

cidtff

centro de investigação

Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

SFU

SIMON FRASER
UNIVERSITY

EDUCACIÓN PARA EL PLURILINGUISMO

PRESENTACIÓN DE UN PROYECTO DE DOCTORADO

RAQUEL CARINHAS
HELENA ARAÚJO E SÁ (TUTORA)
DANIÈLE MOORE (CO-TUTORA)

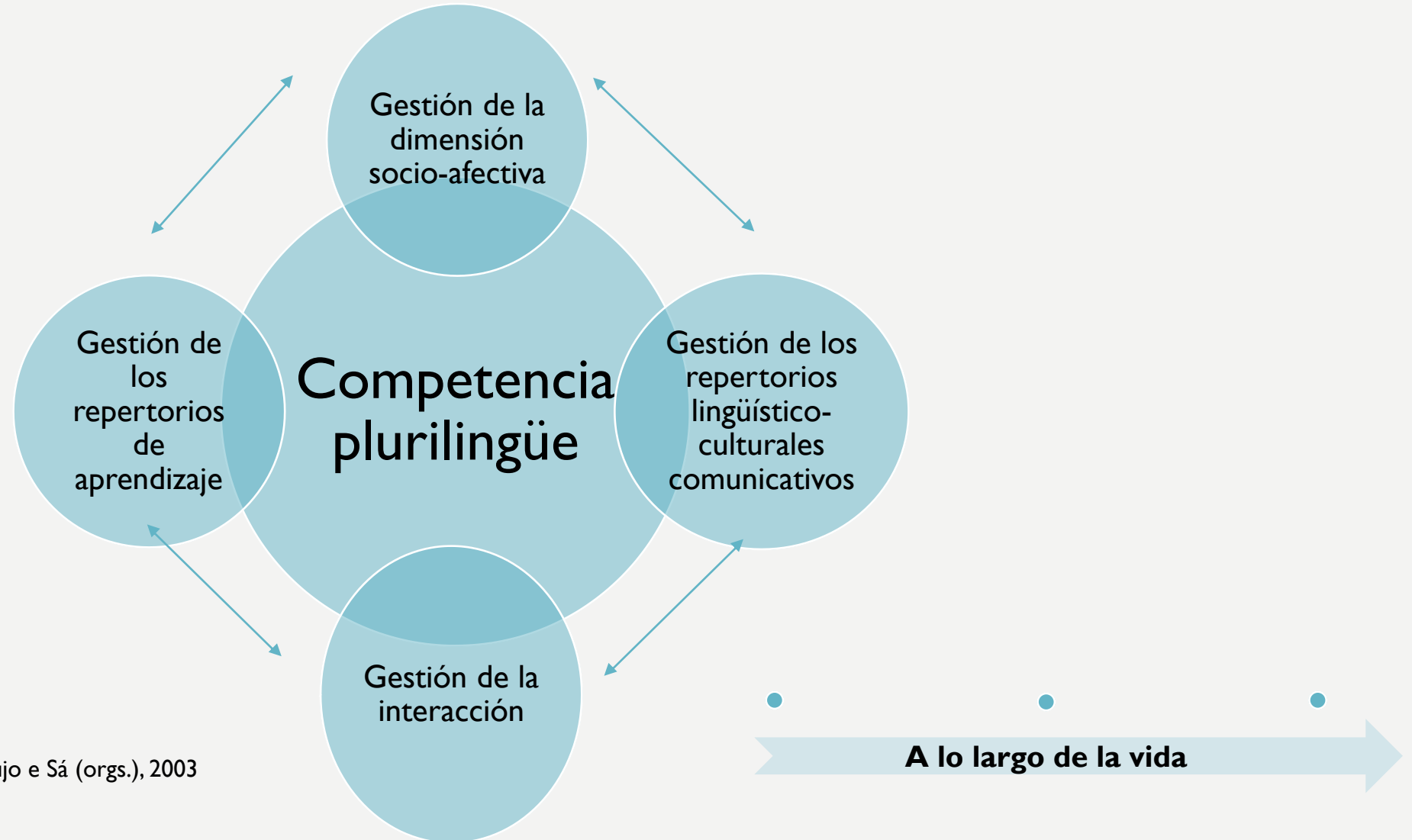
¿QUÉ ES EL PLURILINGÜISMO?

COMPETENCIA del individuo de hacer uso de VARIAS LENGUAS O VARIEDADES LINGÜÍSTICAS, con diferentes GRADOS DE MANEJO, para COMUNICAR en diferentes contextos apelando a su BAGAJE LINGÜÍSTICO y CULTURAL



Fuente: <http://giuemaveiro.blogspot.com/2017/06/um-pouco-sobre-plurilinguismo.html>

¿CUÁLES SON LOS COMPONENTES DE ESA COMPETENCIA?



Fuente: Andrade & Araújo e Sá (orgs.), 2003

¿DÓNDE LA DESARROLLAMOS?

El plurilingüismo se desarrolla desde temprana edad (Coste, Zarate & Moore, 1997,2009)



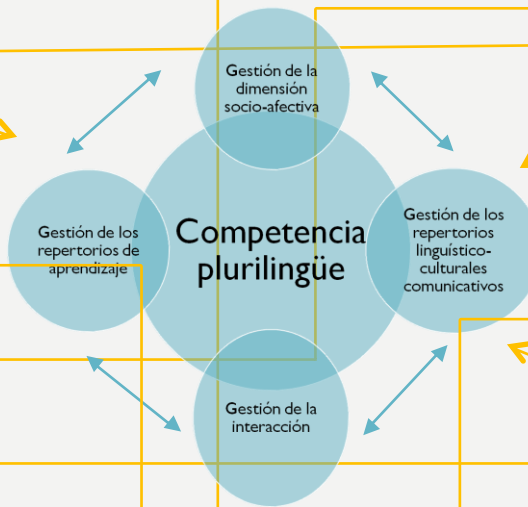
<http://www.diverdica.com.br/11-incriveis-jogos-de-tabuleiro-para-jogar-em-familia/>



<https://labedu.org.br/projeto-100-camera-como-olhar-de-uma-crianca-pode-ajudar-a-mudar-sua-comunidade/>



<https://www.mepoenahistoria.com.br/hora-de-ir-para-escola/>



<http://gentequefaz.com/sobre-criancas-e-museus/>



<http://www.mfwa.org/issues-in-focus/mfwa-welcomes-assurances-not-to-shut-down-the-internet-during->

¿CUÁLES SON (ALGUNOS) BENEFICIOS DE UNA EDUCACIÓN PARA EL PLURILINGUISTO?

- Valoriza, empodera y desarrolla los repertorios individuales lingüístico-culturales.
- Sensibiliza y nos predispone a la diversidad lingüística y cultural.
- Promueve el respeto por el Otro.
- Contribuye a la cohesión social y a la ciudadanía democrática.

(Beacco & Byram, 2007)

NUESTRA PROPUESTA

¿QUÉ?

CREAR un grupo de trabajo con maestros, familias y museos ...

¿PARA QUÉ?

CONSTRUIR/ AMPLIAR conjuntamente durante un año un **PROYECTO PLURILINGÜE** entre la **ESCUELA**, los **MUSEOS** y las **FAMILIAS**.

¿CON QUÉ FINALIDAD?

DESARROLLAR el **PLURILINGÜISMO** de **NIÑOS** de la Educación Primaria de Uruguay.

¿POR QUÉ TRABAJAR JUNTOS POR UNA EDUCACIÓN PARA EL PLURILINGÜISMO?

- Ayuda a los niños a establecer relaciones entre los conocimientos adquiridos en la familia, en la escuela y en la comunidad.
- Ayuda a la construcción plural de los niños.
- Fomenta la colaboración y el diálogo entre *instituciones* con diferentes dinámicas, culturas y territorios de actuación que juntas pueden construir proyectos plurilingües más ricos, más significativos, más plurales.
- Da más sentido a la escuela al promover relaciones entre los diferentes espacios de aprendizaje y convivencia de los niños.

CUESTIONES DE LA INVESTIGACIÓN

- ¿Cuáles son las incidencias de un proyecto plurilingüe interdisciplinar, desarrollado a través de una red colaborativa entre escuela, museos y familias, en el desarrollo de la competencia plurilingüe e intercultural de niños de la Educación Primaria de Uruguay?
- ¿Cuáles son los aportes de ese proyecto a la valorización, movilización y (re)configuración de los repertorios lingüísticos y culturales de los niños?
- ¿Qué imágenes son construidas por los niños hacia las lenguas y de las culturas a lo largo del proyecto?
- ¿Cuáles son las incidencias de la red educativa en el desarrollo de la competencia plurilingüe e intercultural del público observado?

OBJETIVOS DE LA RED

- AMPLIAR el proyecto de la escuela de los JUEGOS UNIVERSALES incorporando ACTIVIDADES PLURILINGÜES en DIFERENTES CONTEXTOS (escuela, museos, calles, comunidad...).
- PENSAR, PREPARAR, CO-CONSTRUIR y EVALUAR las actividades, los materiales necesarios, las posibilidades de cada uno...



TODOS los miembros de la red tienen una VOZ y poseen un conjunto de EXPERIENCIAS distinto: maestros, museos, niños y familias.

TODOS JUNTOS PODEMOS MÁSY MEJOR

¿QUIÉNES SOMOS Y CÓMO OPERA LA RED?

¿QUIÉNES SOMOS?

ESCUELA N.º65 “Portugal” – Daniela y Juan(?)

MAPI - Constanza y Ivanna

MUMI – Lucía

Museo Histórico Cabildo - Rosana

Fotógrafos - Ana

Familias – a incorporar

Investigadora - Raquel

¿CÓMO OPERA?

- COMPARTIR ideas, experiencias, descubrimientos.
- DIALOGAR.
- CREAR UN CRONOGRAMA y DIVIDIR TAREAS capitalizando esfuerzos.
- CO-CONSTRUIR e IMPLEMENTAR ACTIVIDADES a partir del eje temático del juego universal.
- REFLEXIONAR CRITICAMENTE sobre el proyecto, sobre las dinámicas de la red, sobre el desarrollo de la competencia plurilingüe e intercultural de los niños (diarios de observación – a negociar)

PROTOCOLO DE LA RED
REUNIONES DE TRABAJO

¿ CUÁLES SON LAS VENTAJAS DE ESTAR EN ESTA RED?

- Crear un proyecto único e innovador en el ámbito del plurilingüismo.
- Construir un proyecto significativo para el aprendizaje y desarrollo integral del niño.
- Ampliar conocimientos sobre el plurilingüismo y la educación plurilingüe e intercultural (formación profesional).
- Participar en un proyecto de intervención educativa en colaboración con la investigación académica.
- Establecer puentes con otros contextos de la sociedad/comunidad.
- Conocer otras culturas de trabajo, de aprendizaje.
- Estimular y desarrollar competencias de trabajo en red.

¿QUÉ HACE LA INVESTIGADORA?

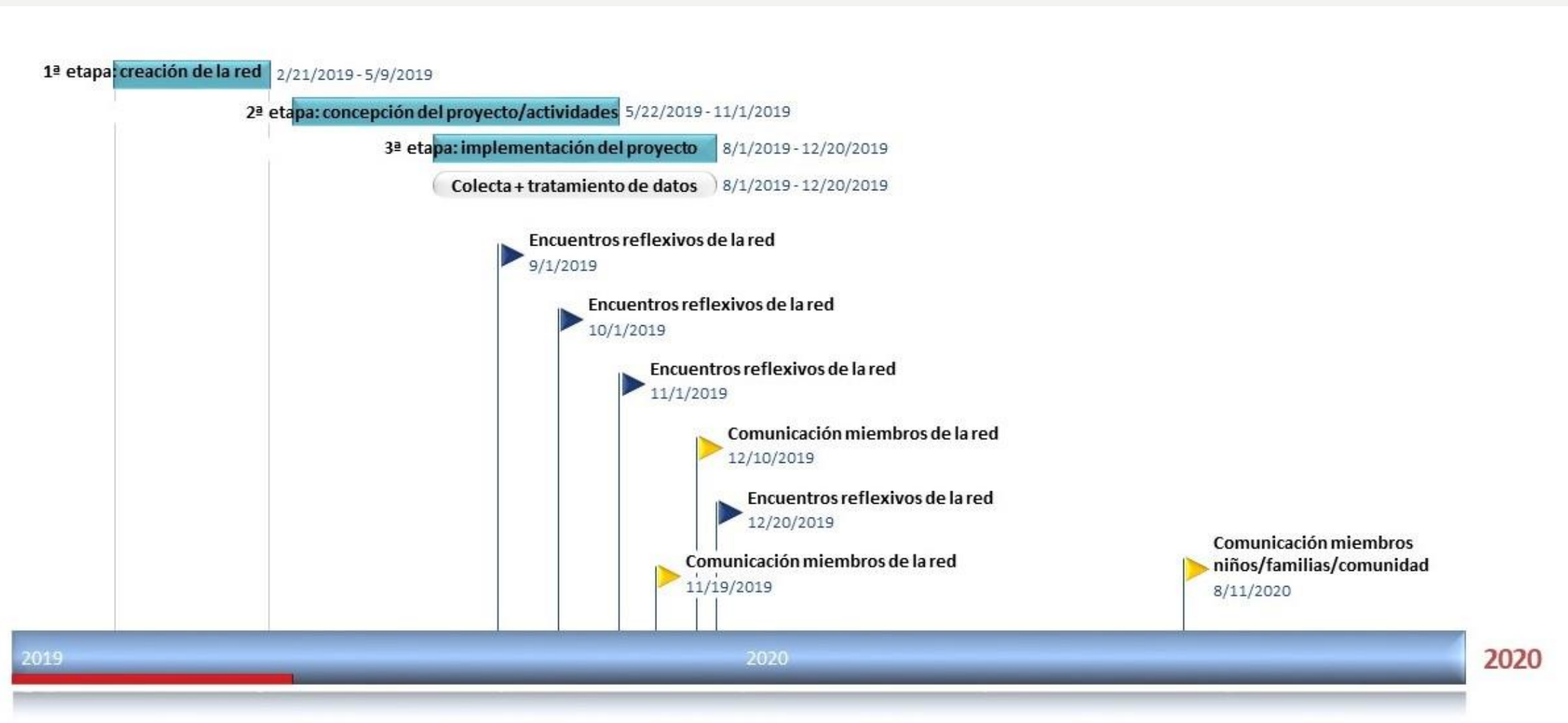
- Actividades relacionadas con la red educativa: creación de la red, comunicación entre colaboradores y gestión de las reuniones de trabajo.
- Participación en la co-construcción e implementación de las actividades y materiales.
- Observación de la implementación de actividades del proyecto, desde las clases-talleres en la escuela a las actividades desarrolladas en otros contextos (con la ayuda de la videograbación, grabación y/o registro fotográfico – a negociar con los tutores de los niños y los colaboradores de la red) – proceso de colecta de datos con el objetivo de contestar a las cuestiones de investigación.
- Disemina el trabajo a sus colaboradores, a las familias de los niños, a la sociedad en general (en colaboración con la red educativa).

DE LOS JUEGOS AL PLURILINGÜISMO



<https://prezi.com/view/vhl4IzbsSUuVPqzFVGy/>

CRONOGRAMA (TENTATIVO)



PROYECTOS/PROPUESTAS PLURILINGÜES

- <https://aulaintercultural.org/>
- <http://plurilingual.eu/es>
- <https://www.ecml.at/Thematicareas/PlurilingualEducation/tabid/1631/language/en-GB/Default.aspx>
- <https://www.ecml.at//Portals/1/mtp4/parents/flyer-PARENTS-FR.pdf>
- <http://maledive.ecml.at/Portals/45/dokumente/flyer-maledive-EN.pdf>
- <http://maledive.ecml.at/Studymaterials/Individual/Visualisinglanguagepertoires/tabid/3611/language/en-GB/Default.aspx>
- <http://maledive.ecml.at/Studymaterials/Individual/Visualisinglanguagepertoires/Examples/tabid/3636/Default.aspx>
- <https://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/pepelino/pepelino-FR-web.pdf>
- <http://archive.ecml.at/mtp2/ENSEMBLE/results/section-a.htm>



CONTACTOS

RAQUEL CARINHAS



Quiénes somos

Una red educativa compuesta por maestros, museos, familias e investigadores ha preparado a lo largo de los últimos meses un proyecto educativo sobre nuestro barrio, la Ciudad Vieja, y nuestro entorno lingüístico y cultural.

¡Esperamos que disfruten de las experiencias!



Escuela N.º 65 - Portugal
CEIP



Montevideo
Cultura



Intendencia
de Montevideo



Montevideo
Cultura



CENTRO DE
FOTOGRAFÍA
DE MONTEVIDEO



MUSEO DE LAS MIGRACIONES
Complejo Cultural Muralta Abierta



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Humanidades y
Ciencias
de la Educación



Centro
de Lenguas
Extranjeras



CAMÕES
INSTITUTO
DA COOPERAÇÃO
E DA LÍNGUA
PORTUGAL
MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS



universidade de aveiro
theoria poiesis praxis



dep
universidade de aveiro
departamento de educação e psicologia



centro de investigação
Didática e Tecnologia na Formação de Formadores



Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR



SIMON FRASER UNIVERSITY
ENGAGING THE WORLD

NUESTRO BARRIO, MUCHOS IDIOMAS

Un proyecto con
familias, escuela y museos

Paisajes lingüísticos

Fecha: sábado, 12 de octubre

Hora: 10:30

¿Qué? Todos los días, mientras caminamos por la calle, nos cruzamos, sin darnos cuenta, con diferentes idiomas y culturas. Esta actividad consiste en un paseo con un recorrido predeterminado durante el cual cada participante—niño, familiares, maestros—va a sacar fotos de carteles, afiches, nombres de comercios, nombres de calles, etc., que estén en otros idiomas y/o variedades lingüísticas del español. Las fotografías recogidas serán destinadas a una exposición interactiva preparada conjuntamente con los niños y que será inaugurada en la Noche de los Museos en el Museo Histórico Cabildo el 13 de diciembre.

Previo a la salida grupal, los niños participarán de un workshop de fotografía los jueves 12 y 26 de setiembre, y 3 y 10 de octubre en la escuela, de 16:15 a 17:15.

¿Qué es necesario llevar? Celulares, cámaras fotográficas, ceibalitas o tablet. Sonrisas y buena disposición.

Punto de encuentro: Escuela N.º 65 “Portugal”.

Duración: 1h30

Los sonidos del barrio

Fecha: sábado, 26 de octubre

Hora: 10:30

¿Qué? Esta actividad consiste en un paseo por algunas plazas de la Ciudad Vieja. Cada participante—niño, familiares, maestros—va a recoger registros de los idiomas y/o variedades del español de las personas que circulan por ahí. Los niños, organizados en grupos de 2/3 y acompañados por sus familiares, van entrevistando a las personas con las cuales se cruzan. La idea es obtener un registro entre 1 a 5 minutos en el cual la persona entrevistada habla sobre una temática a elección, como el barrio, la música, fútbol, etc., mientras los niños graban esa conversación. Los registros sonoros serán destinados a una exposición interactiva preparada conjuntamente con los niños y que será inaugurada en la Noche de los Museos en el Museo Histórico Cabildo el 13 de diciembre.

¿Qué es necesario llevar? Celulares, ceibalitas o tablet. Sonrisas y buena disposición.

Punto de encuentro: Escuela N.º 65 “Portugal”.

Duración: 1h30

Las lenguas indígenas

Fecha: sábado, 19 de octubre

Hora: 11:30 (1.º e 2.º años)/ 14:00 (3.º, 4.º, 5.º y 6.º años)

¿Qué? ¿Qué lenguas indígenas son habladas en América Latina? ¿Sabías que en Uruguay se habló guaraní y charrúa y que todavía quedan vestigios de esas lenguas? ¿Qué significado tienen ciertas palabras que utilizamos todos los días? Esta visita propone de una forma interactiva y lúdica conocer un poco más sobre las lenguas indígenas de nuestro continente.

¿Qué es necesario llevar? Buena disposición, sonrisas y ganas de aprender.

Punto de encuentro: MAPI—Museo de Arte Precolombino e Indígena (25 de mayo, 279)

Contactos

Raquel Carinhas





Escuela N.º 65 - Portugal
CEIP



NUESTRA PROPUESTA

¿QUÉ?

Durante el segundo semestre del año lectivo de 2019, se va a implementar una serie de actividades preparadas por una red educativa compuesta por maestros y familiares de Escuela n.º 65 “Portugal”, y tres museos de la Ciudad Vieja: el Museo Histórico Cabildo, el Museo de Arte Precolombino e Indígena, y el Museo de las Migraciones.

Estas actividades se destinan a los niños y familiares, y van a ser implementadas en la escuela, en los museos y en la calle.

Paralelamente, serán objeto de una investigación académica que se encuentra en curso y, por ello, se agradece que lea la autorización para el registro audiovisual y fotográfico de las mismas (ver páginas n.º 3 y 4).

¿QUÉ TIENE QUE HACER?

En la página siguiente, va a encontrar el listado de actividades. Marque con una cruz (X) las actividades en las cuales desean participar y devuelva este folleto a la maestra o a la directora de la Escuela hasta el viernes, 30 de agosto.

La anotación a estas actividades es voluntaria y libre, y son destinadas a los niños y sus familias. Algunas tienen cupo limitado. Para el buen desarrollo de cada una, necesitamos que anote las actividades en las cuales su educando y Usted quieran participar.

IDENTIFICACIÓN DEL ALUMNO Y ENCARGADO

Nombre completo:

Clase:

Nombre del encargado:

Contacto:

Actividad	Descriptivo	Sí, queremos participar
<p>En la búsqueda de los sonidos de la Ciudad Vieja</p>	<p>Esta actividad tiene como finalidad la creación de una exposición interactiva en el Museo Histórico Cabildo a partir de los registros sonoros de los idiomas hablados en la Ciudad Vieja.</p> <p>La muestra será creada por los niños a partir de los registros que se harán durante un paseo con maestros y familiares por la Ciudad Vieja.</p> <p>Previo a la actividad, se hará una reunión específica con los familiares para coordinar la logística.</p>	
<p>Fotografiando los idiomas de mi barrio</p>	<p>Todos los días, mientras caminamos por la calle, nos cruzamos con diferentes idiomas. Muchas veces, sin darnos cuenta.</p> <p>El objetivo de esta actividad es fotografiar carteles y afiches en las calles y diferentes lugares de la Ciudad Vieja que estén en otros idiomas y/o variedades del español.</p> <p>Previamente a las salidas grupales, los niños participarán de un taller de fotografía.</p> <p>Las fotografías recogidas serán destinadas a una exposición interactiva del Museo Histórico Cabildo y del Centro de Fotografía de Montevideo.</p>	
<p>¡Vamos a conocer lenguas indígenas de América!</p>	<p>Visita guiada e interactiva por el Museo de Arte Precolombino e Indígena bajo la temática de las lenguas indígenas de América. Al final de la visita, todos participarán de un juego.</p>	

¡Gracias por su colaboración!

Autorización para registro audiovisual y fotográfico

1. INFORMACIÓN SOBRE EL REGISTRO AUDIOVISUAL Y FOTOGRÁFICO DE LAS ACTIVIDADES

Durante el presente año lectivo, la Escuela n.º 65 “Portugal” se encuentra desarrollando una serie de actividades preparadas por una red educativa compuesta por maestros, familiares y museos. Estas actividades serán objeto de una investigación sobre lenguas y culturas a cargo de la investigadora Raquel Carinhas quien, además, colaborará en esas actividades. En este contexto, se pretende hacer el registro audiovisual y fotográfico de las sesiones.

2. USO Y CONFIDENCIALIDAD DE LOS DATOS

Los datos que se obtengan de la participación de su educando serán estrictamente utilizados con fines investigativos. En ningún caso se harán públicos datos personales del niño, siempre garantizando la confidencialidad de los mismos y el riguroso anonimato de la información y material obtenidos, tal como muestra la imagen n.º 1:



Imagen n.º 1 – Actividad con niños de una institución educativa de Montevideo.

3. ANULACIÓN DEL CONSENTIMIENTO

Si, en el caso de autorizar la participación de su educando en la investigación y consentir el registro fotográfico y/o audiovisual de las actividades, en todo el momento podrá dejar de consentirlo, y se dejarán de utilizar los registros para fines investigativos.

4. DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

Yo, _____, responsable por el alumno/a _____ de la clase _____ de la Escuela n.º 65 "Portugal", he leído el presente documento que me ha sido entregado, he comprendido las explicaciones en el facilitadas acerca del registro de las actividades y he podido resolver todas las dudas y preguntas que he planteado al respecto. También comprendo que, en cualquier momento y sin necesidad de dar ninguna explicación, puedo anular el consentimiento que ahora presento. También he sido informado/a de que los datos personales del niño/a serán protegidos y que los datos recabados serán anónimos y solamente manejados por el equipo de investigación.

Tomando todo ello en consideración, CONSIENTO

- el registro audiovisual
 el registro fotográfico

de las actividades y que los datos que se deriven de la participación de mi educando en ellas sean utilizados para cubrir los objetivos especificados en el documento.

Montevideo, ___ de agosto de 2019

Firma: _____ Aclaración: _____

Información sobre la investigación

Título de la investigación: Educación para el plurilingüismo: un proyecto entre escuela, museos y familias.

Institución académica: Universidad de Aveiro (Portugal)

Equipo de investigación:

Investigadora: Raquel Carinhas _____

Supervisoras: Profesora Doctora Helena Araújo e Sá _____

Profesora Doctora Danièle Moore _____

Consentimiento informado

Contextualización del proyecto de investigación

Título de la tesis: *Educação para o plurilingüismo: um projeto na interface escola, museus e famílias* (Educación para el plurilingüismo: un proyecto en la interface escuela, museos y familias).

Institución académica: Centro de Investigación en Didáctica y Tecnología en la Formación de Formadores (CIDTFF) del Departamento de Educación y Psicología de la Universidad de Aveiro (Portugal).

Programa de investigación: Programa Doctoral en Educación.

Investigadora: Raquel Carinha [REDACTED].

Directora de tesis: Profesora Doctora Helena Araújo e Sá [REDACTED].

Co-directora de tesis: Profesora Doctora Danièle Moore [REDACTED].

Este documento intenta explicarle todas las cuestiones relativas a la utilización que se realizaría de sus datos generados por su participación en la red educativa creada en el marco del proyecto de investigación anteriormente descrito. Léalo atentamente y aclare todas las dudas necesarias con la investigadora.

1. INFORMACIÓN ACERCA DEL USO Y CONFIDENCIALIDAD DE LOS DATOS

En el marco del proyecto de investigación doctoral “Educación para el plurilingüismo: un proyecto en la interface escuela, museos y familias”, se pretende utilizar los registros orales, audiovisuales, fotográficos y escritos, y materiales que se generen de su participación síncrona y asíncrona en la red educativa conformada en el ámbito anteriormente mencionado.

Los datos que se obtengan de su participación serán utilizados con fines estrictamente investigativos por el equipo de investigación, compuesto por la investigadora y por el equipo de supervisión de la tesis.

En ningún caso se harán públicos sus datos personales, siempre garantizando la confidencialidad de los mismos y el riguroso anonimato de la información y material obtenidos.

2. REVOCACIÓN DEL CONSENTIMIENTO

Si, en el caso de participar y consentir el uso de los registros y materiales, en todo el momento podrá dejar de consentirlo, parcial o totalmente, y se dejarán de utilizar esos dispositivos para fines investigativos.

3. DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

Yo, _____, he leído el documento de consentimiento informado que me ha sido entregado, he comprendido las explicaciones en el facilitadas acerca del uso de los datos recabados por mi participación en la red educativa y he podido resolver todas las dudas y preguntas que he planteado al respecto. También comprendo que, en cualquier momento y sin necesidad de dar ninguna explicación, puedo revocar el consentimiento que ahora presento. También he sido informado/a de que mis datos personales serán protegidos y que los datos recabados serán anónimos y solamente manejados por el equipo de investigación.

Tomando todo ello en consideración, CONSIENTO en el uso del tipo de registros y materiales anteriormente mencionados y que los datos que se deriven de mi participación en la red educativa sean utilizados para cubrir los objetivos especificados en el documento.

Montevideo, ____ de setiembre de 2019

Firma: _____

Aclaración de firma: _____

Dos ejemplares de este documento serán firmados: uno quedará para la participante y otro para la investigadora.

Reunión de la red educativa

Día: 6 de setiembre

Hora: 15:30

Lugar: MAPI

Orden del día:

Primera parte:

- ✓ Aprobación del calendario de actividades.
- ✓ Discusión del borrador del material del encuentro con las familias participantes (10/09).
- ✓ Información y discusión sobre el workshop de fotografía con los niños participantes (actividad con la participación del CdF).
- ✓ Lluvia de ideas sobre actividades/dispositivos educativos a desarrollar y designación de los grupos de trabajo:
 - 1) actividad final de “En los piecitos del Otro”;
 - 2) actividad final de la visita guiada en el MAPI;
 - 3) dispositivo educativo para acompañar el mapa sonoro y visual en el Cabildo;
 - 4) actividad final del proyecto junto a los participantes de la visita en el MAPI y de los paseos.

Segunda parte:

- ✓ Discusión/reflexión grupal sobre la red educativa.

Próxima reunión: 4 de octubre

ENCUENTRO REFLEXIVO – DISPARADORES

OBJETIVOS

1. Identificar motivações e expectativas sobre o trabalho em rede.
2. Identificar vantagens e constrangimentos em relação ao trabalho em rede.
3. Compreender o modo como os parceiros perspetivam a sua intervenção ao longo do projeto plurilingue.
4. Indagar possibilidades de desenvolvimento de investigações participativas no seio da rede educativa intercultural.

INTRODUCCIÓN

Breve explicación sobre lo que se pretende con la discusión.

MOTIVACIONES Y EXPECTATIVAS DEL TRABAJO EN RED

1. Cuando se unieron a la red, sea individualmente o como representantes de una institución, ¿cuáles fueron las motivaciones?
2. ¿Qué expectativas tenían con respecto a la red educativa y al proyecto que se está dibujando?

DESAFÍOS DEL TRABAJO EN RED

3. Ya venimos trabajando hace unos meses en un proyecto educativo que involucra a diferentes actores educativos. ¿Cómo ven el trabajo desarrollado por la red, el proyecto, nuestra dinámica, la participación de cada uno?
 - 3.1. ¿Qué potencialidades ven en nuestra red?
 - 3.2. ¿Qué tipo de inconvenientes han sentido a lo largo de estos meses?
4. ¿Cómo creen que podemos seguir trabajando (la periodicidad de las reuniones, reuniones del grupo de trabajo, las dinámicas entre los miembros de la red)?

PARTICIPACIÓN EN UN PROYECTO DE INTERVENCIÓN-INVESTIGACIÓN

5. ¿Cómo se sienten participantes de un proyecto de intervención de carácter académico?

6. ¿A qué niveles creen que sería interesante cada uno de ustedes contribuir para una investigación académica? ¿Les gustaría participar en la colecta de datos, en el análisis de los datos – videgrabaciones, materiales elaborados, por ejemplo, los dibujos...?

Reunión de la red educativa

Día: 17 y 18 de diciembre

Hora: 14:00/16:00

Lugar: MUMI/Cabildo

Orden del día:

Punto único: reflexión sobre proyecto, el desarrollo de las actividades y del trabajo en red.

ENCUENTRO REFLEXIVO – DISPARADORES

OBJETIVOS

1. Conhecer as opiniões dos parceiros em relação a cada atividade do projeto plurilingue e do projeto na globalidade.
2. Indagar possíveis iniciativas educativas.
3. Conhecer a opinião dos parceiros em relação ao trabalho desenvolvido pela rede.
4. Indagar a sustentabilidade da rede no futuro.

Introducción

Agradecer la participación

Breve explicación sobre los objetivos y la dinámica de la discusión.

Parte I – PPI

1. *¿Cómo describan el desarrollo de la actividad X? (gerar outras perguntas de forma a aprofundar as repostas dos participantes em função dos que eles referem)*

2. ¿Cuál es su opinión sobre el proyecto en su globalidad (incidencia sobre los aprendizajes de los niños, importancia de las actividades, dinámicas del proyecto)?
3. Según ustedes, ¿cuáles son las posibles contribuciones del proyecto a una educación plurilingüe e intercultural, una educación con finalidades como la valorización de la diversidad cultural y lingüística, del respecto hacia el otro, la cohesión social, etc.?
4. ¿Según la experiencia de ustedes, identifican aspectos innovadores en el proyecto?
5. ¿Imaginan otras vías o modalidades de exploración del proyecto a nivel educativo?

Parte II - TRABAJO EN RED

1. ¿Cómo describe el trabajo realizado por este grupo de socios en términos de: frecuencia de reuniones, motivación/retiro de socios, relevancia de la capacitación, coordinación, diferentes roles asumidos por los participantes, planificación de actividades, articulación de recursos, objetivos alcanzados?
2. En su opinión, ¿la participación en este proyecto ha cambiado sus concepciones sobre el valor añadido y las limitaciones asociadas con el trabajo en red? ¿Hasta qué punto?
3. ¿Se hizo el trabajo para cumplir con sus expectativas? ¿Por qué? (*en relación con su desempeño personal y el de los demás compañeros*).
4. ¿Desea continuar con las redes establecidas en el marco de este proyecto? ¿Por qué? ¿De qué manera?

Reapropriações do plurilinguismo	
Descritores	Unidades de sentido
Linguística	<p>“A minha interlocutora questionou ainda a questão do plurilinguismo, que não via muito bem de que forma o projeto da escola incluía a questão linguística” (DI/07/03/2019).</p> <p>“Claro, ahí está. Aparte si el plurilingüismo involucra también las variedades lingüísticas se nota que esos niños no eran uruguayos, porque acá se dice selva y jungla dicen más los del Caribe” (DI/07/03/2019).</p> <p>“D. comentou-me que tinha escolhido esses jogos, sobretudo um que é de origem inglesa, porque na sala tem duas alunas que são de outras culturas, ambas de fala inglesa. Uma é americana. Fala pouco espanhol e não se envolve em nada” (DI/25/04/2019)</p> <p>“L. contou uma pequena anedota sobre as pessoas de Rocha, e o uso do tu” – DI/07/06/2019.</p> <p>“al tener mis alumnos que hablan otro idioma / también tuve niños que hablaban en francés / en otros momentos / en portugués / entonces el plurilingüismo siempre lo tengo muy presente” (D/RR/06/09/2019)</p> <p>“hay un tema con el lenguaje también, porque hay muchas imágenes que tienen que ver con palabras” (L/RR/17/12/2019)</p> <p>“a A. e eu fomos convidadas a participar do taller. No taller, os coordenadores apresentam novos jogos. O de hoje estava nomeado para melhor jogo do ano: “Just one”. Todos participámos: miúdos, coordenadores, a A. e eu. Como era um jogo ao estilo Pictionary mas tudo com palavras, foi muito engraçado observar os miúdos a discutirem com os coordenadores as palavras que não entendiam, para além de que o jogo era espanhol, por aí, havia palavras que apenas se utilizavam nessa variedade. As associações que tinham de fazer entre as pistas eram super estimulantes. Eu e a A. só comentávamos, super entusiasmadas, que este jogo vinha “na mouche” para o projeto.”</p> <p>“Calzó justo que Raquel estaba ahí filmando y que la familia de venezolanos dice que heladera en Venezuela es refrigerador” (DI.22.10.2019)</p>

<p>Experiencial</p>	<p>“Três professoras que não eram de Montevideo referiram que usavam léxico que não era da capital e começaram a dar exemplos. Uma delas, na primeira vez que foi à padaria pediu “bolos”, “es que bizcochos en mi tierra se dice bollos”, e outra professora acrescentou “y en mi tierra a la flauta le decimos pan flauta. Acá es solo flauta” – DI/25/03/2019.</p> <p>“C. disse que era neta de uma mapuche e que tinha ascendência indígena” (DI/07/06/2019).</p> <p>“M. aproveitou para dizer que, da sua experiência, os nomes dos vegetais têm significados diferentes dependendo do país da América Latina onde nos encontremos ou comem-se de forma diferente, como a mandioca e o abacate” (DI/14/06/2019).</p> <p>“A M. considera muito importante a questão do plurilinguismo e é interessante que ambas acham que é uma questão muito pertinente mesmo quando estamos a falar do mesmo idioma.” (DI/14/06/2019)</p> <p>“yo tengo incorporado el gallego por los años que he vivido en Galicia / mis hijos hablan <i>falan galego</i> / claro / para mí es muy natural / o sea yo lo siento muy natural el tema del plurilingüismo y para mí no es ninguna traba / ni trabajar ni convivir con eso” (D/RR/06/09/2019).</p> <p>“Yo nací en Chile, mi abuela es española. Ella llegó en un barco de Santander / mi abuelo llegó de las islas de no sé dónde en canoa / se conocieron y aquí estoy [risos] yo creo que al final nadie es nativo” (C/RR/06/09/2019).</p>
<p>Comunitária</p>	<p>“N. comentou-me que contabilizaram 50 crianças estrangeiras na escola. Metade são venezuelanos e outra metade temos falantes de espanhol, inglês, português.” (DI/25/04/2019).</p> <p>“Es un país muy raro en muchas cosas y me interesó inmediatamente la idea...el plurilingüismo / este concepto de / ¿cómo se puede decir? / de recibir y acunar las distintas nacionalidades y culturas que están llegando al país / y que al final / todos somos inmigrantes en todas las partes” (C/RR/06/09/2019).</p> <p>“Me parece que este tema / las migraciones es un tema actual / o sea tenemos en todas las partes del mundo” (Ni/RR/18/12/2019).</p> <p>“A N. disse que, por exemplo, com a questão dos jogos de América se poderia pensar alguma atividade contextualizadora dos povos indígenas” (DI/24/04/2019)</p>

	<p>“A L., a tal mãe que interveio na reunião, disse que considerava estas atividades muito importantes e mencionou o quão rica tinha sido a escola aberta do ano passado em que mães imigrantes tinham elaborado pratos típicos do seu país. Acrescentou que a sua filha até os dias de hoje se lembra do que provou nesse dia pela primeira vez.” (DI/31/05/2019)</p> <p>“A professora de dança, que estava a guardar os materiais e as cadeiras, referiu, em jeito de confidência, que tinha entrado para a escola em 2017 e que tinha proposto aos alunos que escolhessem as danças que queriam dançar, que poderiam ser danças de qualquer parte do mundo, “un poco en la lógica de tu proyecto” (DI/27/03/2019)</p> <p>“Básicamente el proyecto es sobre el plurilingüismo las distintas personas que habitan en el barrio las distintas formas de ver el barrio como nosotros que somos de afuera y vivimos acá los que ya tienen tiempo viviendo acá y que opinan qué calle les gusta” (Mãe/Entrevista Mapas Sonoros)</p>
<p>Espacial</p>	<p>“L. disse que o projeto poderia abarcar uma noção de plurilinguismo que tivesse em conta o próprio país, pois as realidades de outras partes não são as mesmas de Montevideo e que o país é heterogêneo, muito embora as pessoas digam e pensem o contrário.” (DI/07/03/2019).</p> <p>“A E. disse logo que era só olhar para a rede e ver que a própria parceria já era plurilingue” (DI/07/06/2019).</p> <p>“R. disse que isto [o plurilinguismo] lembrava-lhe uma exposição que ela tinha visto em Buenos Aires que eram dos mapas sonoros. Um mapa gigante de Buenos Aires e em cada bairro o visitante do museu ouvia as línguas e os sotaques que eram falados nesse bairro.” (DI/07/06/2019).</p> <p>“R. menciona que associa diferentes nacionalidades – cubana, venezuelana, coreana, peruana - a diferentes espaços da Ciudad Vieja pelas vozes e os sotaques que vai escutando. Os coreanos na zona portuária, os venezuelanos na Plaza Zavala e mais perto da zona do terminal de autocarros, associando, por exemplo, as bicicletas Uber aos imigrantes venezuelanos” (DI/07/06/2019).</p> <p>“L. mencionou também que o facto de o Uruguai receber pessoas de diferentes nacionalidades, as mercearias do bairro começaram a variar as frutas e os legumes, “Cuándo es que ibas a una verdulería y tenías mandioca? Es muy bueno haber diferentes nacionalidades en el mismo barrio, porque hasta tu alimentación es más variada” (DI/14/06/2019).</p>

	<p>“Começo a pensar que terei de incluir o conceito de <i>superdiversity</i> na tese, afinal está muito relacionado com as atividades dos mapas sonoros e mapas visuais, essas paisagens linguísticas como forma de sensibilizar as crianças para o plurilinguismo” (DI/14/06/2019).</p> <p>“B. acrescentou que em cada praça se reúnem muitos imigrantes, noutras mais turistas e é possível que as crianças se deparem com diversos idiomas e diversas variedades do espanhol (DI/01/07/2019).</p> <p>“El espectro sonoro que hay en distintos espacios públicos de la Ciudad Vieja, focalizándose en conversaciones y músicas que reflejan la diversidad cultural de la Ciudad Vieja” (R/CA/9/08/2019).</p> <p>“es como la vida mismo obviamente están interrelacionadas o sea el tema de los migrantes y que el patrimonio de la ciudad es un barrio patrimonial donde llegan inmigrantes / y ves que la lengua está <IMP> o sea todo ehm está entrelazado” (R/RR/18/12/2019).</p>
<p>Didática</p>	<p>“Este projeto consistia na construção de jogos universais, criativos e multiculturais. A ideia era os alunos, por turmas, investigarem um jogo de uma dada cultura, próxima ou não, traduzissem/recriassem a narrativa do jogo (regras), construísem o jogo e o jogassem com colegas de outras turmas” (DI/2702/2019).</p> <p>“Creo que esto te va a servir [...] Um primeiro foi um jogo chinês “la jungla, pero este fue el nombre que le dimos, el juego se llama (nombre en chino) pero ni sé si es así como se pronuncia, pero le dimos el nombre de jungla porque es con monitos”. Explicou-me a regra do jogo e de como o jogador tem de chegar ao outro lado do tabuleiro, onde está a casa do adversário. Mas esta casa está defendida por monitos e os monitos têm de estar juntos. “Viste, a través del juego, los niños ven la importancia de proteger la familia, de estar juntos en la familia” (DI/27/02/2019).</p> <p>“y lo interesante es que cada jugador tiene las semillas del mismo color del adversario. Esto para los niños fue algo que los perturbó. ¿Cómo mis semillas son del mismo color de mi adversario?” Acrescentou que isso lhes fez ver como neste jogo era importante a colaboração entre supostos “adversários”. (DI/27/02/2019).</p> <p>“Uma das professoras [...] disse que também tinha feito uma atividade com os jogos, no âmbito de uma investigação de duas raparigas de Ciências Sociais, em que eram as próprias crianças as peças dos jogos e que aí tinham de trabalhar com a relação com o corpo do outro” (DI/21/03/2019).</p>

“A contou-me um pouco sobre o projeto dela. A ideia seria construir um dicionário do uruguaio do mundo, ou seja, das palavras que crianças emigrantes uruguaias acabaram por incorporar ao seu léxico depois da vivência no exterior.” (DI/21/03/2019)

“ela disse que, após a nossa reunião em parceria, tinha tido uma ideia em relação aos relatos: pais e filhos relatam as suas experiências migratórias, mas em momentos de gravação diferentes e depois através da técnica de contraplano (técnica cinematográfica) esses relatos são confrontados. “Ahí nos damos cuenta de cómo esas experiencias son vividas de formas distintas por la misma familia” (DI/09/04/2019)

“A A. falou da criação de um jogo da lotaria a partir das narrativas migratórias e das palavras que as crianças iam incorporando aos repertórios, o que significava para uma poderia significar outra coisa para outra.” (DI/09/04/2019).

“A L. mencionou que, no segundo semestre, o MUMI estaria de novo com o projeto dos “Piecitos” e que via que esse taller era um taller profundamente engajado com a temática do plurilinguismo” (DI/07/06/2019).

“A C. mencionou que o MAPI tem imensos talleres cuja temática do plurilinguismo está muito presente: o taller comos instrumentos musicais, o do barro.” (DI/07/06/2019).

“A A. aí interveio dizendo que na Colômbia ela participou de um projeto cuja atividade principal era a construção da sua comida preferida. Ela disse que foi muito curioso quando as crianças fizeram a receita da “bandeja paysa” e um menino disse que era com feijão e outro disse que era com grão-de-bico.” (DI/07/06/2019).

“A A. tomou a palavra para dar mais uma sugestão. A Ana está sempre com ideias novas. A ideia seria crianças e pais, no caminho escola-casa, fotografarem o que lhes interessasse, e depois comparar as perspectivas [...] As crianças teriam de, posteriormente, escrever uma carta a alguém explicando o porquê de ter tirado aquela fotografia.” (DI/07/06/2019).

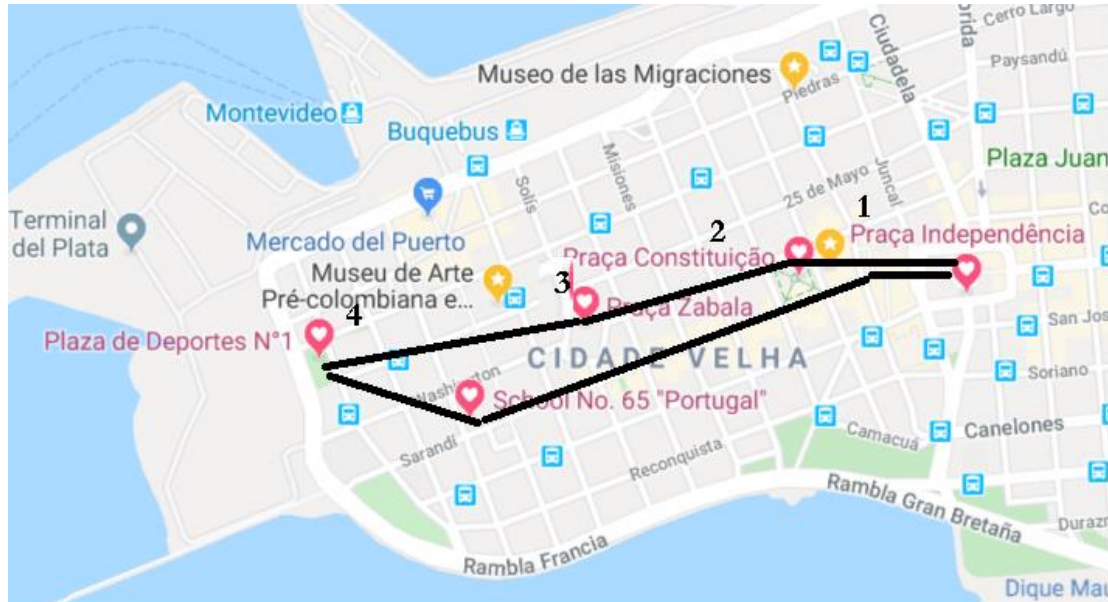
“A A. disse que agora, ao ouvir-me falar com os coordenadores, tinha conseguido “bajar a la tierra” a atividade. Para ela é importante fazermos um *taller* simplificado de fotografia para as crianças, para elas se motivarem e depois pedir-lhes que tirem fotos da paisagem linguística da Cidade Velha. Falei que se podia criar um banco de fotos e usá-las numa exposição numa fotogaleria do Cdf.” (DI/10.07.2019).

“A ideia era pensar um jogo, não o jogar, com as palavras aprendidas das línguas indígenas. Uma espécie de ludo” (DI/06/09/2019).

“Perguntei-lhes o que é que eles achavam da consigna sobre desenhar as línguas e culturas do bairro. O N. disse que eu tinha de ser mais precisa. O que é que eles vão desenhar: um fruto, um objeto, uma pessoa? Sugeriu que eles desenhassem algo (um objeto, uma paisagem, uma comida) da sua cultura de que gostassem muito e depois colávamos ao plano.” (DI/10/09/2019).

MAPAS SONOROS

El recorrido: vamos a recoger los registros sonoros en 4 plazas de la Ciudad Vieja. En cada una de ellas, vamos a estar cerca de 20 minutos. Al final, nos juntamos nuevamente en la Escuela N.º 65 “Portugal”. Entre plaza y plaza evitemos separarnos.



¿Cómo proceder? El niño-entrevistador debe explicar que estamos recogiendo registros sonoros para un proyecto de la escuela junto a familias y museos del barrio sobre los idiomas y las culturas de la Ciudad Vieja. Pide autorización para grabar la conversación.

¿Qué preguntar? La idea es que la persona hable entre 2 a 5 minutos sobre el barrio. Algunas sugerencias de preguntas:

- ¿Sos vecino del barrio, turista o estás de paseo?
- ¿Qué te gusta del barrio?
- ¿Qué mejorarías en el barrio?
- ¿Cuál es tu calle favorita? ¿Por qué?
- ¿Qué actividades acostumbras a hacer en el barrio?

¿Cómo enviar las grabaciones? Las grabaciones pueden ser enviadas por WhatsApp al celular [REDACTED] (Raquel) o al correo electrónico [REDACTED] y deben identificar el niño que recogió el registro y el local exacto de la misma (plaza y localización en la plaza).

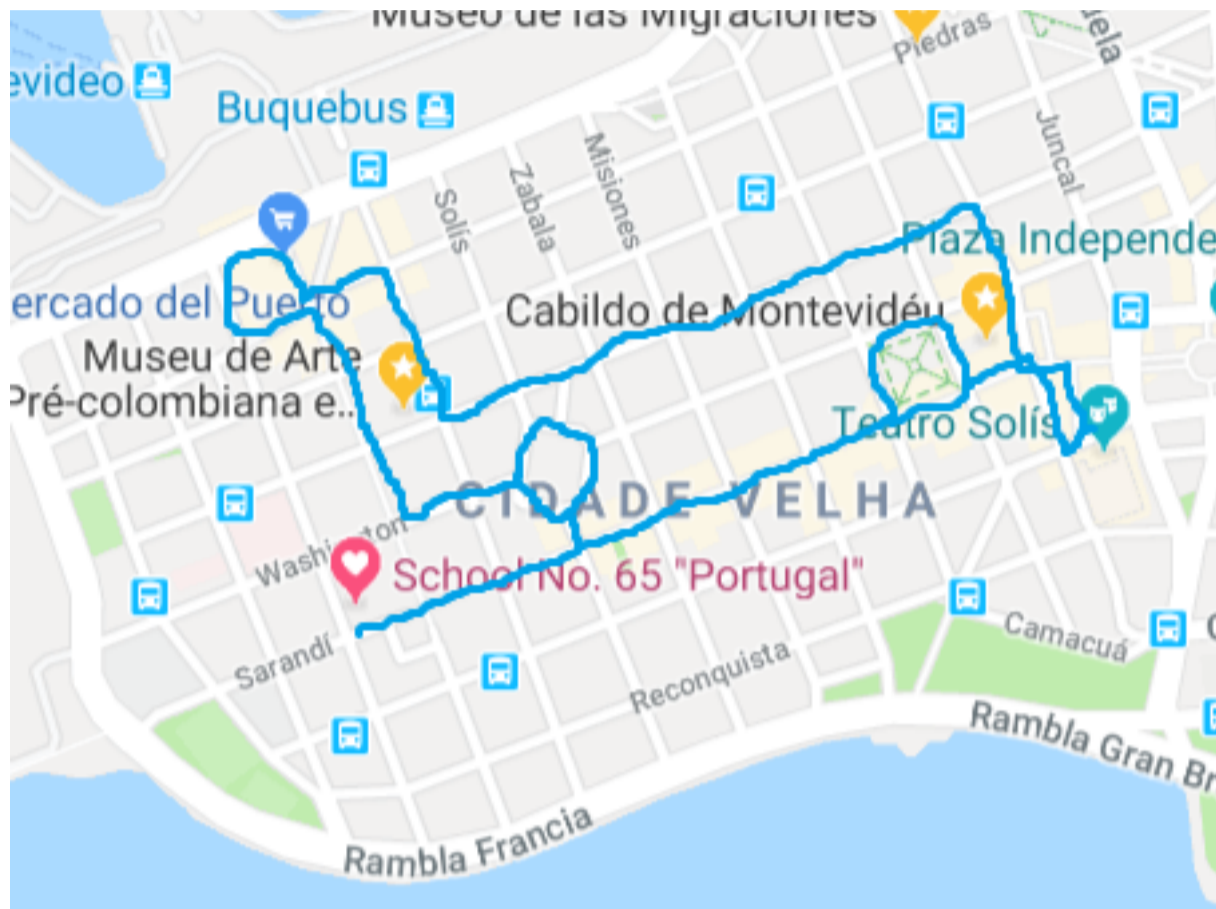
PAISAJES LINGÜÍSTICOS

SÁBADO 9 DE NOVIEMBRE

Punto de encuentro: Escuela N.º 65 “Portugal”

Horario: 10:00

El recorrido: Partimos desde la Escuela N.º 65 “Portugal”. Durante el recorrido evitemos separarnos mucho.

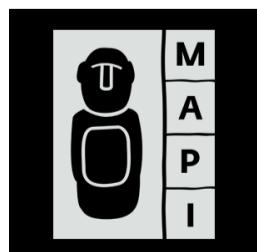


Escuela—Sarandí—Plaza Matriz—
Juan Carlos Gómez— Plaza del
Teatro Solís— Bacacay—Sarandí—
Bartolito Mitre—25 de Mayo—Colón
- Mercado del Puerto—Pérez Cas-
tellano – Washington—Plaza Zavala
-Sarandí-Escuela

¿Cómo proceder? Vamos a sacar fotos durante todo el recorrido de todo el tipo de carteles, afiches y arte urbano que se presente en diferentes idiomas o variedades lingüísticas del español. El familiar acompañante también está invitado a sacar fotos. Se puede utilizar el celular, la tablet o la cámara fotográfica. Lo más importante es que la fotografía quede con buena visibilidad.



¿Cómo enviar las fotografías? Las fotografías pueden ser enviadas por WhatsApp al celular [redacted] (Raquel) o al correo electrónico [redacted] y deben identificar el autor de la fotografía y el local exacto. Por ejemplo: *Calle Sarandí entre los números 600 y 602*.



CIUDAD VIEJA: MAPAS LINGÜÍSTICOS

TASK ONE – LoCALL CALLE FAVORITA

Explore the photos of Sarandí Street. What kind of shops and services do you think you could find there? How do you imagine the buildings, walls, colors of this street? Let your imagination fly and make a drawing of your LoCall Calle Favorita in Padlet. IF YOU USE ANOTHER TOOL, DON'T FORGET TO UPLOAD IT IN THE PADLET PLATFORM.

Explore as fotografias da rua Sarandí e algumas entrevistas na Plaza Matriz ou na Plaza Zavala. Que tipo de lojas e serviços poderemos aí encontrar? Como é que imagina que serão os edifícios, as paredes, as cores desta rua? Dê asas à sua imaginação e faça um desenho no padlet com a sua rua LoCALL Calle Favorita. SE UTILIZOU OUTRA FERRAMENTA, NÃO SE ESQUEÇA DE COLOCAR O SEU TRABALHO NO PADLET.

TASK TWO - LoCALL CHIVITO

Chivito is a Uruguayan typical dish. At Plaza Matriz you will find a restaurant menu. What kind of food may you get there? Imagine the recipe of the *chivito canadiense* BUT you must use the ingredients of the fridges or pantries of your colleagues (cf. padlet of previous works at Classroom). Don't use Wikipedia and so on... UPLOAD YOUR RECIPE USING PADLET.

O chivito é um prato típico uruguaio. Na Plaza Matriz vai encontrar um menu de um restaurante. Que tipo de comida oferece este restaurante? Imagine a receita do *chivito canadiense* MAS deve utilizar os ingredientes dos frigoríficos ou despensas dos seus colegas (ver, na Classroom, o padlet

das tarefas prévias). Não consulte a Wikipedia e afins. COLOQUE A SUA RECEITA NO PADLET.

TASK THREE - DON JOSÉ

At Plaza de Independencia you will find an interview with Don José. Listen to this interview and draw his biography. UPLAOD YOUR DRAWING IN PADLET

Na Plaza de Independencia, encontrará a entrevista a Don José. Oiça a entrevista e desenhe a trajetória de vida do entrevistado. COLOQUE O SEU DESENHO NO PADLET.

TASK FOUR – PEOPLE

Explore 2 or 3 interviews at Plaza Matriz and/or Plaza Zavala. Let your imagination fly and make a drawing of people at LoCALL Calle Favorita. UPLOAD YOUR WORK IN PADLET

Vá até à Plaza Matriz e/ou Plaza Zavala e oiça duas ou três entrevistas. Dê asas à sua imaginação e desenhe as pessoas da LoCALL Calle Favorita. COLOQUE O SEU TRABALHO NO PADLET.

TASK FIVE – DOORS

At Sarandí St., between Zavala St. and Misiones St., you will find a door. What stories are behind this door? Create a photovoice with your imaginary story. UPLOAD YOUR AUDIO STORY IN PADLET.

Na Rua Sarandí, entre Zavala e Misiones, vai encontrar uma porta. Que histórias se escondem por detrás? Construa uma narrativa utilizando o Photovoice. COLOQUE A SUA HISTÓRIA ORALMENTE RELATADA NO PADLET.

TASK SIX – SOUNDS AND SMELLS

Every street is surrounded by sounds and smells. Explore some photos and some interviews. Pay attention to the sounds. What kind of sounds do you listen? What kind of smells do you imagine? **UPLOAD SOUNDS AND SMELLS OF YOUR LOCAL CALLE FAVORITA IN PADLET.** You can use audio recordings, drawings, music, text, ...

Todas as ruas têm sons e cheiros. Explore algumas fotografias e entrevistas. Preste atenção aos sons. Que tipo de sons consegue ouvir? Que tipo de cheiros imagina impregnam a *Ciudad Vieja*? **CCOLOQUIE NO PADLET SONS E CHEIROS DA LOCAL CALLE FAVORITA.** Pode usar gravações, desenhos, música, descrições escritas...