



Mi calle favorita: a reconstrução multimodal da paisagem da Ciudad Vieja de Montevideo num projeto plurilíngue entre a escola, os museus e as famílias

Mi calle favorita: a multimodal reconstruction of the old city of Montevideo's landscape within a school-museum-family plurilingual project

Raquel CARINHAS*
Maria Helena ARAÚJO E SÁ**
Danièle MOORE***

RESUMO: Este trabalho¹ faz parte de uma investigação em curso e visa analisar um conjunto de atividades de um projeto plurilíngue e interdisciplinar, concebido e implementado em Montevideo, Uruguai, em 2019, por uma rede de atores educativos integrando professores, mediadores de museus, famílias e investigadores. O projeto inscreve-se dentro de uma abordagem do plurilinguismo como meio e finalidade (GROMMES; HU, 2014) e pretende estabelecer espaços de continuidade entre as aprendizagens na escola, nas famílias e na comunidade, numa perspectiva ecológica da paisagem do lugar. Pretende também promover o reconhecimento da

ABSTRACT: The contribution is part of a doctoral research in progress and aims to analyze activities developed within a Plurilingual and Interdisciplinary project that was designed and implemented in Montevideo (Uruguay) in 2019 by a network of elementary school teachers collaborating with museums educators, family members and researchers. The project is situated within a “plurilingualism as an asset” approach (GROMMES; HU, 2014) to bridge learning across schools, families and communities, and to anchor children's learning within the ecological landscape of the place. It also promotes the recognition of linguistic diversity and the

* Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira. Leitora do Camões, I.P., na Universidade da República, e investigadora do CIDTFF – Universidade de Aveiro. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9234-2435>. raquelcarinhas@ua.pt

** Doutoramento em Didática – Especialidade Didática de Línguas. Professora Associada com Agregação no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, coordenadora do CIDTFF da Universidade de Aveiro. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6623-9642>. helenasa@ua.pt

*** Doutoramento em Linguística e Didática das Línguas. Professora Eminente da Faculdade de Educação da Simon Fraser University e diretora de investigação do DILTEC na Universidade Paris 3 Sorbonne Nouvelle. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9225-0063>. daniele.moore@sfu.ca

¹ O presente artigo está redigido na variedade do português europeu, língua materna das autoras Carinhas e Araújo e Sá, e subscreve o Novo Acordo Ortográfico.

diversidade linguística e cultural e da dimensão multissituada do conhecimento. Foram recolhidos dados multimodais, compreendendo documentação visual e sonora da paisagem linguística da *Ciudad Vieja*, desenhos e colagens produzidos pelas crianças, registos audiovisuais das diversas atividades e diário de investigação. Nesta contribuição, discutimos as implicações das paisagens linguísticas (PL) como instrumento para a criação de cenários pedagógicos interdisciplinares promotores de aprendizagens multissituadas e de reflexões críticas em torno do plurilinguismo e da multimodalidade, bem como as incidências destes cenários na apropriação e (re)conceptualização do espaço que rodeia os aprendentes na relação com o desenvolvimento da sua identidade. O estudo demonstra o potencial das PL como espaços de aprendizagem e como recursos contextuais para uma maior sensibilização para a diversidade linguística e cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Paisagens linguísticas. Plurilinguismo. Cenários pedagógicos multissituados. Redes educativas escola-museus-famílias. Uruguai.

multi-situated aspect of knowledge. We collected multimodal data that consisted of visual and sound documentation of the linguistic landscape of Ciudad Vieja, drawings and collages produced by the children, audiovisual records of the various activities, and fieldwork observations and diary. In this contribution, we discuss the implications of Linguistic Landscapes (LL) as an instrument for the creation of cross-disciplinary pedagogical scenarios to promote multi-situated learning, critical reflection around multilingualism and multimodality, and to support the appropriation and (re) conceptualization of the space that surrounds learners in relation to their identity development. The study demonstrates the potential of LL as learning spaces and as contextual resources for language awareness.

KEYWORDS: Linguistic landscapes. Plurilingualism. Multi-situated learning scenarios. School-museum-family partnerships. Uruguay.

1 Introdução

O Programa de Políticas Linguísticas da Administração Nacional da Educação Pública do Uruguai (ANEP, 2008) tem fomentado uma ampliação da aprendizagem de línguas estrangeiras, assente numa perspectiva de desenvolvimento plurilíngue dos sujeitos. No que concerne à Educação Primária – ciclo de estudos sobre o qual incide a nossa investigação -, assiste-se a uma tendência quase generalizada do ensino

de línguas estrangeiras desde o 1.º ano de escolaridade. Na maioria das situações, e definido escola a escola por aquele programa, os alunos aprendem inglês (entendida pela documentação oficial como *língua internacional*) e/ou português (considerada pela mesma documentação como *língua regional*), esta última aprendida sobretudo nas escolas da região da fronteira Uruguai-Brasil (e mais pontualmente noutros pontos do país), onde se verifica a existência de populações cuja língua materna é o português.

No entanto, o desenvolvimento plurilíngue dos sujeitos é estabelecido sequencialmente, na medida em que o inglês - e com menor expressão o português - é ministrado na Educação Primária e ao longo da Educação Secundária, sendo que os estudantes têm a possibilidade, a partir deste ciclo de estudos, de frequentar, a título extracurricular, cursos de língua (alemão, italiano, francês, português, língua gestual). O desenvolvimento do plurilinguismo dos sujeitos fica confinado ao espaço escolar, numa ideia sequencial e aditiva da aprendizagem das línguas, o que não necessariamente contribui para o desenvolvimento do plurilinguismo dos estudantes (BYRAM; BEACCO, 2007).

O nosso estudo, de caráter etnográfico, incidirá sobre um Projeto Plurilíngue e Interdisciplinar (PPI) construído em rede por diferentes atores educativos - professores, mediadores de museus, famílias e investigadores - e sedimentado numa abordagem do plurilinguismo como meio e finalidade (GROMMES; HU, 2014) que procura estabelecer espaços de continuidade entre as aprendizagens e vivências linguísticas na escola, nas famílias e na comunidade. Neste âmbito, procuramos indagar as potencialidades educativas das paisagens linguísticas (PL) na construção de cenários pedagógicos multissituados e suas incidências no modo como as crianças participantes do projeto (re)conceptualizam o espaço que as rodeia: a *Ciudad Vieja*, um bairro da cidade de Montevideu.

2 Pressupostos teóricos

O estudo das PL centra-se nas representações das línguas no espaço público, constituindo um terreno de *pedigree* multidisciplinar (VAN MENSEL; VANDENBROUCKE; BLACKWOOD, 2016). O conceito foi, pela primeira vez, claramente definido por Landry e Bourhis (1997), que sublinham as funções informativa e simbólica da sinalética pública:

The language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combines to form the linguistic landscape of a given territory, region, or urban agglomeration. The linguistic landscape of a territory can serve two basic functions: an informational function and a symbolic function. (LANDRY; BOURHIS, 1997, p. 25).

Apesar de constituir um domínio relativamente recente de investigação, sendo precursores os trabalhos de Landry e Bourbis (1997), Cenoz e Gorter (2006), Gorter (2006) e Backhaus (2007), assiste-se a uma forte expansão de publicações sobre as PL, o que tem conduzido ao aprofundamento das questões epistemológicas e metodológicas deste campo (VAN MENSEL; VANDENBROUCKE; BLACKWOOD, 2016). Este incremento da investigação sobre as PL acompanha as complexas dinâmicas sociais e de mobilidade associadas ao fenómeno da globalização das últimas décadas, fenómeno este que se traduz na superdiversidade (VERTOVEC, 2007) das sociedades do século XXI, incluindo a sua diversidade linguística e cultural, constituindo, portanto, as PL uma das componentes visíveis, porque gráfica e textual, dessa superdiversidade (BACKHAUS, 2006; BLOOMAERT; MALY, 2014; MALY, 2016).

Grande parte dos primeiros estudos sobre as PL focavam-se, sobretudo, na identificação e quantificação das línguas presentes no espaço público, sobretudo urbano e, dentro deste contexto, das cidades/territórios marcadamente multilíngues

(por exemplo, BACKHAUS, 2006). Porém, na senda de Scollon e Scollon (2003), estudos com abordagens mais qualitativas e etnográficas sucederam-se, procurando aprofundar questões relacionadas com os papéis que as línguas presentificadas vão assumindo nas sociedades, com as relações de poder entre elas, as interações que poderão estabelecer com as comunidades e populações que vivem nesse espaço (BEN-RAFAEL *et al.*, 2006; BLOOMAERT; MALY, 2014; CENOZ; GORTER, 2006), bem como com as implicações desse ambiente sociolinguístico nas representações que os indivíduos vão construindo em relação ao estatuto sociolinguístico e cultural das línguas presentes nos espaços que os rodeiam (SABATIER; MOORE; DAGENAIS, 2013).

Concomitantemente, alguns estudos têm apontado o potencial educativo das PL - incluindo as paisagens escolares (BROWN, 2012) - como ferramenta pedagógica (CLEMENTE, 2017; CENOZ; GORTER, 2008; GORTER, 2018), nomeadamente, no que diz respeito à aprendizagem de línguas estrangeiras, à sensibilização para a diversidade linguística e cultural, à revitalização (lenta) de línguas minorizadas (BIRÓ, 2016; BROWN, 2012, 2018) e à relação entre a visibilidade de (certas) línguas por oposição à ausência de outras (DRESSLER, 2015; LAIHONEN; TÓDOR, 2017; SZABÓ, 2015), na medida em que estas imagens são constituidoras, reprodutoras e transformadoras de ideologias linguísticas (BROWN, 2012).

Os resultados da (pouca) investigação desenvolvida em didática das línguas indicam que as PL configuram-se como instrumentos para o desenvolvimento de competências multiliterácicas e multimodais (COPE; KALANTZIS, 2000; DAGENAIS, 2012; NEW LONDON GROUP, 1996) e da competência pragmática, bem como um estímulo à reflexão crítica sobre o papel que as línguas vão assumindo no espaço público, desenvolvendo a competência simbólica (CLEMENTE, 2017; DAGENAIS *et al.*, 2009; LOMICKA; DUCATE, 2019; PAKARINEN; BJÖRKLUND, 2018; ROWLAND, 2013; SABATIER; MOORE; DAGENAIS, 2013).

3 A *Ciudad Vieja* como cenário pedagógico

O presente estudo incide sobre um PPI criado por uma rede de atores educativos durante o ano de 2019. Como se explicará posteriormente, a *Ciudad Vieja*, local de encontro da rede e de vivência dos participantes do projeto, foi-se constituindo espaço catalisador das diferentes atividades do PPI, corporizando-se como cenário pedagógico. Seguidamente, descreveremos sumariamente o PPI implementado em diferentes contextos, bem como os seus participantes e a metodologia aplicada no presente estudo.

3.1 Contexto e participantes

No primeiro semestre de 2019, conformou-se uma rede educativa composta por professores, famílias, investigadores e mediadores de três museus da *Ciudad Vieja* de Montevideu – *Museo Histórico Cabildo* (Cabildo), *Museo de Arte Precolumbino e Indígena* (MAPI) e *Museo de las Migraciones* (MUMI)- e numa fase mais avançada o *Centro de Fotografía de Montevideo* (CdF). A rede, cujo propósito era desenhar um PPI que implicasse diferentes contextos de aprendizagem das crianças, tinha como público-alvo crianças de uma escola primária de Montevideu, com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos e de diferentes nacionalidades (uruguaia, venezuelana, chilena e cubana). À medida que o PPI foi sendo planificado, o bairro, onde se localizam a escola e os museus da rede educativa e onde vive a maioria do público-alvo, foi-se desenhando como cenário pedagógico catalisador das diferentes atividades.

O PPI foi implementado durante o segundo semestre e compreendeu um amplo leque de atividades: oficinas dinamizadas por mediadores de museus na escola e nos museus, visitas guiadas interativas a exposições e passeios familiares para a recolha das PL (sonoras e visuais) da *Ciudad Vieja*. Para este estudo, seleccionámos as atividades do PPI que incorporaram mais explicitamente as PL, a saber:

1) Oficina “*Mi calle favorita*”, um ateliê sobre a relação entre o sujeito e o espaço que o rodeia, que decorreu em sete sessões de setembro a novembro de 2019, às quintas-feiras, na escola e em horário extracurricular, servindo como ponto de partida e de chegada das atividades fora da escola.

Nesta oficina, participaram, ainda que irregularmente, as 19 crianças inscritas no PPI². Cada sessão, com duração de hora e meia, foi dinamizada, de forma alternada ou em conjunto, por membros da rede, destacando-se um maior envolvimento dos mediadores de museus e da investigadora implicada no terreno (primeira autora deste artigo). A construção de uma *calle favorita* de 4 metros – cujo resultado se pode observar na figura n.º 1 – constituiu o fio condutor das 7 sessões, que compreenderam as seguintes atividades-chave: (i) desenhar algum elemento favorito da sua cultura e afixar o desenho num plano de grande dimensão da *Ciudad Vieja*; (ii) aprender sobre a técnica fotográfica e desenhar a partir da sinalética das PL do bairro; (iii) pensar e desenhar elementos, reais e imaginários, da *calle favorita*; (iv) pensar o espaço público a partir de intervenção artística sobre fotografias antigas da *Ciudad Vieja*; (v) recuperar património através da técnica de colagem, intervindo sobre fotografias retiradas pelas crianças e por parceiros da rede de edifícios deteriorados do bairro e de sinaléticas públicas; (vi) criar as pessoas que circulam pela *calle favorita* e suas biografias³.

² Número de participantes em cada sessão: 19 (1.ª sessão); 10 (2.ª sessão - 8 crianças de 6.º ano estavam numa visita de estudo); 14 (3.ª sessão); 9 (4.ª sessão); 12 (5.ª sessão); 11 (6.ª sessão); 9 (7.ª sessão).

³ Na 5.ª sessão, o grupo trabalhou com o material da visita interativa ao MAPI sobre línguas indígenas, construindo uma exposição sobre povos e línguas indígenas na biblioteca da escola. Tanto a sessão como a visita interativa ao mencionado museu não serão objeto de análise no presente artigo.

Figura 1 – *Calle favorita* (produto final).

Fonte: fotografia retirada pela investigadora no terreno⁴.

2) Passeio de recolha sonora, através de entrevistas aos transeuntes do bairro efetuadas pelas crianças e famílias participantes. A atividade decorreu numa manhã de sábado de outubro de 2019 e durou cerca de duas horas e meia. Para este passeio, foi desenhado em rede um percurso que abrangeu quatro praças da *Ciudad Vieja*. Participaram 6 crianças e respetivas famílias (nalguns casos, um dos progenitores e noutros ambos), num total de 14 participantes. A investigadora implicada no terreno efetuou o registo audiovisual de algumas das entrevistas – previamente autorizado pelos entrevistados – e registou notas de campo, incorporadas no diário da investigação. Todos os participantes foram encorajados a entrevistar as pessoas que circulavam pelo bairro (vizinhos, montevidianos, turistas, imigrantes) e que se disponibilizaram e autorizaram a gravação da interação. A *Ciudad Vieja/calle favorita* constituiu a temática comum das breves entrevistas (*¿Qué te gusta del barrio?*; *¿Qué mejorarías en el barrio?*; *¿Cuál es tu calle favorita y por qué?*; *¿Qué actividades acostumbras hacer en el barrio?*), registradas com telemóveis e *tablets*.

⁴ A utilização para fins investigativos, incluindo publicação, de todo o material recolhido foi previamente autorizado, mediante assinatura de consentimento informado, pelos participantes e membros da rede.

3) Passeio fotográfico, que contou com 5 crianças e familiares (neste caso, apenas um familiar por criança) e decorreu numa manhã de sábado de novembro de 2019⁵. Os participantes deste passeio, acompanhados por uma das parceiras da rede, A., museóloga e fotógrafa, que fez a recolha de dados fotográficos da atividade, e pela investigadora principal do estudo, que, para além de ter acompanhado uma das crianças participantes - cujo familiar se encontrava ocupado a ajudar a irmã mais nova, também participante no projeto-, foi retirando algumas notas de campo, fotografaram toda a espécie de sinalética visual (cartazes, *grafitis*, menus de restaurantes, nomes de comércio e serviços) que, desde o seu ponto de vista, apelassem a outras línguas ou variedades do espanhol.

3.2 Metodologia

O presente estudo, de carácter etnográfico, centra-se na análise de uma panóplia de dados multimodais recolhidos durante a implementação das atividades acima referidas: documentação visual e sonora da PL da *Ciudad Vieja* realizada pelas crianças participantes e respetivas famílias, desenhos e colagens produzidos pelas crianças e registos audiovisuais das diversas atividades. No olhar sobre estes dados serão incorporadas as metodologias visuais (MANNAY, 2016) já utilizadas em diversas investigações dentro da didática das línguas e do plurilinguismo (CASTELLOTTI; MOORE, 2009; MELO-PFEIFER; SIMÕES, 2017; MOLINIÉ, 2009; MOORE; CASTELLOTTI, 2011).

Tendo em conta as potencialidades educativas das PL referidas anteriormente e os objetivos do PPI, pretende-se analisar as incidências das atividades de projeto

⁵ O passeio fotográfico estava planificado para ser uma das primeiras atividades do PPI, a realizar-se em outubro. Porém, devido a condições climatéricas adversas, teve de ser adiado para novembro, o que conduziu a adaptações à oficina "*Mi calle favorita*".

educativo - situado na continuidade dos espaços de aprendizagem das crianças - na reconfiguração da *Ciudad Vieja* por parte dos sujeitos.

Tal como em diferentes investigações de natureza qualitativa, o nosso percurso de análise não foi linear; antes foi recursivo e (re)construído durante e no processo (BRAUN; CLARKE, 2006). Durante a etapa inicial de exploração dos e de familiarização com os dados, etapa essa que se iniciou com a própria recolha de dados, observámos a emergência, por um lado, de uma forte relação entre a reconfiguração do espaço envolvente, neste caso um bairro da cidade, e as identidades plurais das crianças, e, por outro, da construção de uma paisagem plurilíngue e plurissemiótica co-construída pelo investimento dos repertórios plurilíngues e pluriculturais dos participantes. Assim sendo, a nossa análise focalizar-se-á essencialmente sobre estas questões.⁶ (BLOMMAERT; MALY, 2014)

4 As paisagens linguísticas: uma ecologia do plurilinguismo em contexto

O percurso seguidamente empreendido começará, primeiramente, pela análise da oficina "*Mi calle favorita*", atividade decorrida na instituição escolar e destinada apenas às crianças, para posteriormente nos determos nos passeios fotográficos e sonoros nos quais participaram as crianças e respetivas famílias.

4.1 A oficina "*Mi calle favorita*" como um território imaginado da *Ciudad Vieja*

Decorre da nossa síntese das atividades da oficina na escola que pensar, imaginar, refletir sobre a cidade, o bairro, enfim, sobre o espaço que nos rodeia e com o qual interagimos quotidianamente, também pode ser feito recorrendo às artes,

⁶ Ainda que diversos estudos referidos no enquadramento teórico constituam estudos qualitativos das PL sobre as relações e interações entre as paisagens e os sujeitos (por exemplo BLOMMAERT; MALY, 2014), atendendo ao percurso de análise empreendido no presente estudo, estas questões não serão, por ora, analisadas em profundidade, podendo vir a ser objeto de análise pela investigação em que se enquadra o presente trabalho.

constituindo, estas, instrumentos de construção de aprendizagens. Os múltiplos desafios que foram sendo colocados às crianças participantes aos longo das sessões da oficina recorreram ao desenho e/ou colagem, algumas vezes individual, outras coletivamente. Durante a elaboração dos desafios, os dinamizadores foram interagindo com as crianças, provocando recorrentemente a verbalização daquilo que estavam a construir.

A *calle favorita* é uma construção coletiva em que as crianças desenham, partilham opiniões e interagem com o propósito de coconstruir um território imaginário. Este desenho começa a ganhar forma a partir da 3.^a sessão da oficina.

Da nossa análise, a projeção das identidades das crianças participantes emerge dos diversos materiais produzidos ao longo das sessões. Estas identidades surgem associadas aos afetos, conferindo uma reconstrução desse espaço em que gostos, desejos, sonhos, culturas, pessoas – incluindo alusões a familiares – e objetos pessoais estão imbricados. Esta interação entre identidade, afetos e território é visível, por exemplo, no desenho de AD2⁷ (cf. figura 2), de 6 anos de idade.

Figura 2 – Desenho AD2.



Fonte: fotografia retirada pela investigadora no terreno.

⁷ Por forma a manter o anonimato dos participantes, a sua referência será feita pelas duas primeiras letras do seu nome (BR) e, em caso de repetição da sequência de letras, incluir-se-á número no final (AD2). Em relação aos instrumentos de recolha de dados, os registos audiovisuais da oficina serão identificados como “RAV. [nome atividade]”.

Este desenho foi elaborado durante a 2.^a sessão da oficina – dedicada à técnica de fotografia - na qual os dinamizadores tinham solicitado que cada uma das crianças selecionasse uma das fotografias impressas de uma PL da *Ciudad Vieja*⁸ e imaginassem o seu contexto. AD2 selecionou uma fotografia de uma placa alusiva a comida *fast-food* e mencionando a palavra *hot dog*. A partir do material, AD2 desenhou a sua casa, o espaço envolvente, os membros da sua família, verbalizando que “en casa nos gustan los panchos” (RAV.Calle favorita.S2).

A figura 3, referente a um pormenor da *calle favorita*, ilustra igualmente esta relação entre identidades, afetos e espaço. Esta intervenção corresponde à sessão dedicada à reconstrução dos espaços públicos mediante a intervenção em fotografias antigas da *Ciudad Vieja*.

Figura 3 – Espaço público reconstruído por ST (11 anos).



Fonte: fotografia retirada pela investigadora no terreno.

⁸ Previamente a esta sessão, a investigadora implicada no terreno e uma das parceiras da rede, museóloga e fotógrafa, realizaram um passeio pela *Ciudad Vieja*, fazendo registros fotográficos da sinalética do bairro com o objetivo de recolher material para a oficina e testar um percurso por determinadas ruas que melhor se adequasse aos propósitos do passeio fotográfico do PPI. Durante este passeio foi possível verificar que, para além da sinalética em espanhol, o inglês destaca-se como língua estrangeira predominante, surgindo, ainda, diversas sinaléticas em francês, italiano, português e guarani. Atendendo aos objetivos do presente estudo, não nos vamos deter sobre a análise das PL da *Ciudad Vieja* dentro de uma perspetiva sociolinguística.

Esta colagem e desenho da autoria de ST (11 anos) inclui as cores da bandeira da Venezuela, seu país de origem, colocada num edifício que, para ST, seria um local de reunião de venezuelanos ou uma espécie de Embaixada onde as pessoas pudessem depositar bens essenciais para serem enviados para o povo venezuelano⁹. Nesta mesma intervenção, no lado direito, surge a bandeira do Uruguai, país onde atualmente mora, indiciando uma identidade que se vai construindo na pluralidade das experiências de mobilidade dos sujeitos.

Se as bandeiras denotam pluralidades identitárias, a *calle favorita* vai se construindo também como uma paisagem plurilíngue. Ao desafio de pensarem o espaço público, as crianças vão identificando os diferentes locais comerciais, serviços e espaços verdes, recorrendo aos seus repertórios plurilíngues e pluriculturais, como é visível na figura 4.

Figura 4 – Pormenor *calle favorita*.



Fonte: fotografia retirada pela investigadora no terreno.

Esta loja da *Apple*, desenhada por AA (12 anos), deve oferecer internet *free* (inglês), e *teléfono grátis* (espanhol), informação acrescentada por RO1 (11 anos), um

⁹ Durante o ano de 2019, assistiu-se a um agudizar da instabilidade política, económica e social da Venezuela. Consequentemente, milhares de venezuelanos emigraram, sobretudo, para países da região. Sete das crianças participantes do PPI são venezuelanas.

Mcdonalds com preços especiais ou mesmo *free* ou uma nuvem de chocolate. Nesta figura, retoma-se novamente a questão identitária, projetada na recuperação de um edifício patrimonial da *Ciudad Vieja*, transformado agora num *Venezuelan Restaurant* pejado de bandeiras daquele país (desenhado por RO1, 11 anos, venezuelano), ou no desenho de um outro edifício ocupado por uma cadeia venezuelana de comida – *Arturos* (desenhado por AR1, 6 anos, venezuelano).

Na última sessão da oficina, foi solicitado às crianças que criassem, mediante a técnica de colagem, personagens para povoar a *calle favorita*. Cada participante foi convidado a criar uma personagem, um objeto pessoal e a imaginar uma breve biografia (nome, idade, nacionalidade, ocupação, gostos e preferências). A partir dos registos audiovisuais da sessão e do diário do investigador, observa-se que as identidades dos criadores das personagens vão sendo figuradas tanto nos objetos pessoais (uma bandolete, uma boneca de infância), como nas biografias verbalizadas (nacionalidades, super-heróis preferidos, alusões a familiares). A figura 5 corresponde a um corte da *calle favorita* onde estão representadas três personagens construídas por GU (7 anos), BR (6 anos) e SH (8 anos).

Figura 5 – Personagens da *calle favorita*.



Fonte: fotografia retirada pela investigadora no terreno.

A personagem que transporta consigo uma boneca foi criada por GU (7 anos). A boneca constitui uma alusão à primeira boneca da autora, colocando-lhe o mesmo nome. Já BR (6 anos) colocou na sua personagem – Tania - uma bandolete cor de rosa, objeto que traz sempre consigo, afirmando na biografia verbalizada de Tania que lhe colocou a bandolete porque ela, BR, também gosta de bandoletes. SH (8 anos) colocou uma coroa *Burguer 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 Burguer King” (RAV.Calle favorita.S7).

Para além dos objetos, verificamos a projeção de aspetos identitários, nomeadamente nacionalidades e percursos de mobilidade, nas personagens criadas. A transcrição da biografia verbalizada da personagem criada por RO2 (10 anos) é ilustrativa destes aspetos:

RO2- *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...*

Investigadora – ¿Y qué edad tiene?

RO2 – 32 años.

Investigadora – ¿Y qué dice en la remera?

RO2 – Yo amo a mi hermano [risos].

Investigadora – ¿Y por qué? ¿Tiene un hermano?

RO2 – Sí.

BR – Que se llama Rodrigo.

RO2 – Sí. Mi hermano se llama Rodrigo y esto es una referencia a él porque no vino [a esta sessão da oficina]. (RAV.Calle favorita.S7)

Sublinhamos na transcrição duas referências a aspetos identitários. Por um lado, RO2 projeta em *Juan Pablo* o seu percurso de mobilidade (também ele veio da Venezuela para o Uruguai) e, na *t-shirt*, coloca uma alusão ao seu irmão, também

participante na oficina, mas que nesse dia não pôde estar, observando-se novamente a relação entre identidades e afetos, anteriormente mencionada.

4.2 Trilhando em família as paisagens da *Ciudad Vieja*

Como referimos anteriormente, duas das atividades do PPI consistiam em passeios familiares pela *Ciudad Vieja*: um passeio sonoro e um passeio fotográfico.

A figura 6 refere-se a uma entrevista a um vendedor ambulante por parte de uma família participante, de origem venezuelana, do passeio sonoro. Observamos que o registo é coconstruído pela família: o pai grava a entrevista (com a *tablet* dos filhos), a mãe e os filhos entrevistam e vão interagindo com o entrevistado. Nesta interação, como noutros registos recolhidos durante esta atividade, entrevistadores e entrevistado partilharam pontos de vista sobre o bairro, a sua história e as culturas de cada um.

Figura 6 – Entrevista da família H. a um vendedor ambulante.



Fonte: fotografia retirada pela investigadora no terreno.

Durante a entrevista representada na figura 6, ao partilharem informações sobre cada uma das culturas – a uruguaia e a venezuelana –, emerge um questionamento por parte das duas crianças – AD2 e AR1 (gémeos, 6 anos) em relação à sua identidade. Transcrevemos adiante um extrato desta interação.

AD2 – *Vivo acá.*

Entrevistado – *¿Vivís acá? Entonces sos uruguayo.*

AR1 – *No.*

Mãe- *Él dice que no.*

AR1 – *¡No, mamá!*

Mãe- *Sí, sí. Eres venezolano, eres venezolano, pero también uruguayo, porque vivís hace tiempo acá. Dices cosas en uruguayo.* [a mãe corta a conversa, mas uma das crianças expressa facialmente o seu desacordo].

A transcrição ilustra uma negociação entre mãe e filhos, de origem venezuelana e moradores na *Ciudad Vieja*, sobre o conceito de nacionalidade e a forma como este se relaciona com a identidade que vai sendo construída ao longo da vida. Para as crianças, este conceito relaciona-se apenas com o lugar de nascimento. Por seu lado, para a mãe, a nacionalidade é mais fluída e dinâmica, exemplificando com o facto de as crianças terem incorporado léxico da variedade do espanhol rioplatense (“*dices cosas en uruguayo*”) porque moram há 3 anos no Uruguai.

As entrevistas foram todas conduzidas em espanhol e, no caso dos entrevistados com outras línguas, como brasileiros e alemães, foram sobretudo os entrevistados que mobilizaram tanto a sua língua materna como o espanhol.

No final do passeio, mediante gravação audiovisual, foi recolhido o *feedback* dos participantes em relação à atividade. Nas suas palavras, este passeio constituiu uma forma lúdica e didática de olhar com outros olhos para o bairro em que vivem, estando mais atentos às pessoas que o habitam e que circulam por ele, como frisa o pai de FA (6 anos): “*Muy linda [a atividade]. A parte de poder recorrer con nuestros hijos nos sirvió a nosotros también como experiencia, no, de conocer gente. Por otro lado, a veces, a ver cómo te puedo explicar, uno pasa desapercibido, y esto sirvió para poder charlar y conocer.*” (RAV.FeedbackMapasSonoros.FamíliaL.) Alguns adultos manifestaram, ainda, o desejo de a escola poder vir a organizar futuras atividades em família fora da instituição escolar.

No que concerne ao passeio fotográfico, o grupo, que tanto utilizou telemóveis como câmeras fotográficas na recolha do material, percorreu um percurso desenhado e testado por parceiros da rede (cf. nota de rodapé 9). Neste passeio, os familiares assumiram mais o papel de coadjuvantes, ajudando as crianças no momento da recolha das fotografias (cf. figura 7A), bem como na avaliação da sinalética antes de a fotografar, o que implica uma indagação/adivinhação sobre as línguas que circulam pela *cartelería* da *Ciudad Vieja* (cf. figura 7B).

Figura 7A – Uma família fotografa um cartaz.

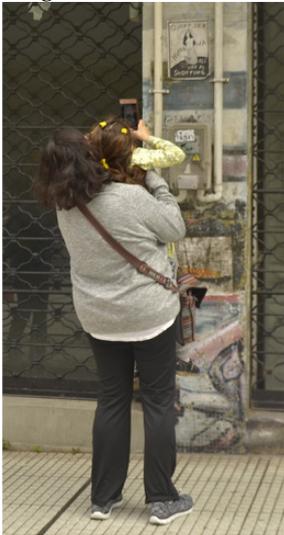


Figura 7B – Mãe e filha observam cartazes.



Fonte: fotografias retiradas por A., museóloga e fotógrafa, parceira da rede educativa.

Tal como é descrito no diário de investigação (entrada de 9/11/2019), durante o percurso, as crianças divertiam-se a adivinhar as línguas que se encontravam nas diferentes sinaléticas do bairro – nomes de serviços e locais comerciais, *grafitis* e serigrafias, cartazes, menus de restaurantes - e que desconheciam (português, francês, chinês, italiano), sendo quase imediata a identificação da sinalética em inglês. Neste jogo de adivinhação, quase sempre a solução era encontrada através da negociação com o familiar e motivo de júbilo dos mais novos e, quase sempre, após a recolha fotográfica.

Uma das crianças participantes, L (8 anos), sempre que desconhecia a língua presente numa determinada sinalética, gostava de a adivinhar mediante oralização da palavra ou expressão, pela investigadora, que o acompanhou durante parte do percurso. A título de exemplo, logo no início do trajeto, L deparou-se com o nome de um local numa língua que desconhecia (cf. figura 8) e pediu à investigadora que verbalizasse a palavra, começando o jogo de adivinhação: primeiro, o português, logo, o italiano, para, por fim, encontrar a solução, o francês.

Figura 8 – Fotografia de um local da rua Sarandí.



Fonte: fotografia retirada por L (8 anos).

A partir das fotografias recolhidas, foi possível verificar a manipulação dos pontos de vista na hora de definir o foco a fotografar. Se umas crianças faziam o registo apenas da sinalética (cf. figura 9A, em que é focado exclusivamente o nome do local), outras preferiram incluir o seu contexto (cf. figura 9B, em que aparece a porta de entrada do ginásio).

Figura 9A – Fotografia de uma PL multilingue.



Fonte: fotografia retirada por JU (12 anos).

Figura 9B – Fotografia de uma PL monolingue.



Fonte: fotografia retirada por AD1 (7 anos).

A partir do *feedback* sobre o passeio, recolhido no final da atividade mediante a gravação audiovisual por parte da investigadora implicada no terreno, crianças e familiares referiram que a atividade - que solicitava aos participantes que fotografassem qualquer tipo de sinalética, efetuando estes, portanto, um passeio que requeria uma observação dirigida do espaço - possibilitou despertá-los para a diversidade de idiomas da paisagem da *Ciudad Vieja*. Alguns adultos mencionaram também que este olhar atento permitiu atender a outros aspetos tais como o tipo de suporte da sinalética fotografada, a quantidade de arte urbana que começa a proliferar no bairro ou questões relacionadas com o património. Mais pontualmente, um dos familiares, a tia de JU (12 anos), frisou aspetos relacionados com a localização estratégica de determinados cartazes ou com questões de política linguística, exemplificando que não encontrou sinalética em português, malgrado a existência de um grande número de turistas brasileiros que o bairro acolhe diariamente.

5 Contributos para uma didática contextualizada das paisagens linguísticas da *Ciudad Vieja*

A partir da descrição e análise de algumas atividades do PPI, verificamos que o tratamento didático das PL se inscreve numa abordagem ancorada numa ecologia do lugar (MOORE, 2020) e numa didática das línguas e do plurilinguismo

contextualizada (SABATIER; MOORE; DAGENNAIS, 2013), que apela à continuidade dos espaços de aprendizagem e de vivência das crianças e valoriza o jogo, a partilha, a experiência e a colaboração como estratégias didáticas.

Como foi mencionado anteriormente, o bairro desenha-se como cenário pedagógico e é na interação com esse espaço e na coconstrução de paisagens imaginárias, que as PL vão emergindo e imiscuindo-se com as identidades plurais e os interesses socio-afetivos dos participantes, coincidindo com estudos anteriores (DAGENNAIS *et al.*, 2009).

No que diz respeito às PL representadas na *calle favorita*, observamos uma paisagem plurilíngue, onde o espanhol e o inglês predominam, para cuja criação os repertórios plurissemióticos (AMBRÓSIO; ARAÚJO E SÁ; SIMÕES, 2015) dos participantes são mobilizados, independentemente dos seus percursos de mobilidade. Ou seja, não se verificam a este nível diferenças entre crianças imigrantes e crianças uruguaias. Os participantes vão fazendo investimentos plurigráficos e plurissemióticos espontâneos (MOORE; CASTELLOTTI, 2011), como, por exemplo, a representação do som da buzina de um automóvel, como ilustra a figura 10, e o registo audiovisual da sessão - que posteriormente se transcreve - em que uma das crianças, AB (11 anos), é indagada por uma das dinamizadoras da sessão, L do CdF, sobre o que está a colorir.

Figura 10 – Pormenor da *calle favorita* cocriado por RO (11 anos) e AB (11 anos).



Fonte: Fotografia retirada pela investigadora implicada no terreno.

L- ¡Ah! ¿Está haciendo cuentas?

AB - [que se encontra a colorir o carro] – IMP.

L- ¿Qué?

AB – “ $\pi \times 2$ ” es pipi. El sonido de la bocina. (RAV.Calle favorita.S3)

Esta paisagem plurilíngue, tal como o pretendeu ilustrar muito especificamente a figura 4, é representativa das interações e da experimentação por cada uma das crianças da superdiversidade (VERTOVEC, 2007) do bairro, cuja multiplicidade de línguas é sentida como algo banal (DAGENAIS *et al.*, 2009). É desta interação e experimentação do espaço que os repertórios plurilíngues e plurilinculturais se vão retroalimentado e reconfigurando. Neste sentido, os dados parecem vir reforçar a ideia de que todo o indivíduo é um potencial plurilíngue (BEACCO; BYRAM, 2007).

Os passeios em família, muito concretamente, estimularam uma observação atenta - *noticing the surroundings*, segundo Lomicka e Ducate (2019) - da diversidade linguística e cultural da *Ciudad Vieja*, combinada com outros aspetos do bairro - sociais, económicos, urbanísticos, patrimoniais, artísticos. Nestas atividades, *noticing the surroundings* constitui uma aprendizagem co-construída entre crianças e famílias, despertando e reconhecendo o bairro como um espaço dinâmico, de grande

diversidade de pessoas, culturas, línguas e linguagens, património, atividades, e um espaço de cidadania e de partilha, apelando à reflexividade de crianças e adultos: “Awareness about language in public spaces seemingly existed in symbiotic relationship to awareness about societal multilingualism” (ALBURY, 2018, p. 14).

Muito particularmente, uma das crianças - JU (12 anos) - deteve-se quase exclusivamente sobre a sinalética mais efémera, como *grafitis* e autocolantes, fotografando inclusive bandeiras de outros países (Alemanha, Estados Unidos da América, México), o que nos sugere que a leitura da sinalética pública multilíngue, pelo menos para esta criança, incorpora uma dimensão simbólica, potenciando o desenvolvimento das competências pragmática e simbólica, já evidenciada por outras investigações (ROWLAND, 2013).

De forma mais incipiente, o passeio fotográfico gerou alguns comentários metassociolinguísticos (ALBURY, 2018; HEWITT-BRADSHAW, 2014) por parte de uma das familiares em relação às línguas que circulam pelo bairro, às ausências de certos idiomas, e a ideologias/intenções veladas de determinadas sinaléticas, sobretudo, de cartazes, autocolantes e arte urbana de carácter mais reivindicativo, onde surgiam linguagens mais vernaculares e outros idiomas, sobretudo, o português.¹⁰

Em suma e para concluir, os resultados deste estudo indicam diversas potencialidades das PL na criação de cenários pedagógicos multissituados, em que as aprendizagens são desenvolvidas a partir da realidade circunscrita de um bairro e de experiências quotidianas. De um modo mais explícito, a *Ciudad de Vieja* experienciada nos passeios familiares e figurada numa *calle favorita* possibilitou a co-construção refletida sobre um espaço identitário plural e plurissemiótico, apelando a uma abordagem crítica e criativa sobre o espaço que rodeia os sujeitos, abordagem essa que

¹⁰ De referir que este passeio coincidiu com o período de eleições presidenciais no Uruguai e, a partir das fotografias recolhidas pelas crianças participantes, foi possível verificar a existência de inúmeras referências ao Brasil e à política brasileira, bem como a determinados setores políticos emergentes no Uruguai.

favoreceu a glocalização (ROBERTSON, 1994) das aprendizagens (CENOZ; GORTER, 2008) e que acreditamos poder vir a contribuir para o desenvolvimento de atores sociais mais comprometidos com a sua comunidade (SÁNCHEZ-LÓPEZ, 2019).

Normas de transcrição

IMP – Impercetível.

Notas

O presente artigo está redigido na variedade do português europeu, língua materna das autoras 1 e 2, e subscreve o Novo Acordo Ortográfico.

Referências Bibliográficas

ANEP. **Programa de Educación Inicial y Primaria**, 2008. Disponível em: <http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/recursos/programaescolar.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2018

ALBURY, N. J. Linguistic landscape and metalinguistic talk about societal multilingualism. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, p. 1-17, 2018. DOI <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1452894>

AMBRÓSIO, S.; ARAÚJO E SÁ, M. H.; SIMÕES, A. R. Répertoire plurilingue et contextes de mobilité: relations et dynamiques. **Cahiers Internationaux de Sociolinguistique**, v. 7, n. 1, p. 9–37, 2015. DOI <https://doi.org/10.3917/cisl.1501.0009>

BACKHAUS, P. Multilingualism in Tokyo: A Look into the Linguistic Landscape. **International Journal of Multilingualism**, v. 3, n. 1, p. 52–66, 15 abr. 2006. DOI <https://doi.org/10.1080/14790710608668385>

BEACCO, J.-C.; BYRAM, M. **La diversité linguistique à l'éducation plurilingue: Guide pour l'élaboration de politiques éducatives en Europe**. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2007.

BEN-RAFAEL, E. *et al.* Linguistic Landscape as Symbolic Construction of the Public Space: The Case of Israel. **International Journal of Multilingualism**, v. 3, n. 1, p. 7–30, 15 abr. 2006. DOI <https://doi.org/10.21832/9781853599170-002>

BIRÓ, E. Learning Schoolscapes in a Minority Setting. **Acta Universitatis Sapientiae Philologica**, v. 8, n. 2, p. 109–121, 2016. DOI <https://doi.org/10.1515/ausp-2016-0021>

BLOMMAERT, J.; MALY, I. Ethnographic linguistic landscape analysis and social change: A case study. **Tilburg Papers in Culture Studies**, 2014. Disponível em: https://www.tilburguniversity.edu/upload/6b650494-3bf9-4dd9-904a-5331a0bcf35b_TPCS_100_Blommaert-Maly.pdf.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006. DOI <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

BROWN, K. The Linguistic Landscapes of the Educational Spaces: Language Revitalization and Schools in Southeastern Estonia. *In*: GORTER, D.; MARTEN, H.; VAN MENSEL, L. (ed.). **Minority Languages in the Linguistic Landscapes**. London: Palgrave Macmillan, 2012. p. 281–298. DOI https://doi.org/10.1057/9780230360235_16

BROWN, K. D. Shifts and stability in schoolscapes: Diachronic considerations of southeastern Estonian schools. **Linguistics and Education**, v. 44, p. 12–19, 1 abr. 2018. DOI <https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.10.007>

CASTELLOTTI, V.; MOORE, D. Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés. **CRTF - Le dessin réflexif. Éléments d'une herméneutique du sujet plurilingue**, p. 45–85, 2009.

CENOZ, J.; GORTER, D. Linguistic Landscape and Minority Languages. **International Journal of Multilingualism**, v. 3, n. 1, p. 67–80, 15 abr. 2006. DOI <https://doi.org/10.1080/14790710608668386>

CENOZ, J.; GORTER, D. The linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition. **IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 46, p. 267–287, jan. 2008. DOI <https://doi.org/10.1515/IRAL.2008.012>

CLEMENTE, M. **Paisagem Linguística Urbana - o caso de Aveiro e sua relevância educativa**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2017.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

DAGENAIS, D. Littératies multimodales et perspectives critiques. **Recherches en didactique des langues et des cultures**, v. 9, n. 2, p. 0–22, 2012. DOI <https://doi.org/10.4000/rdlc.2338>

DAGENAIS, D. *et al.* Linguistic Landscapes and Language Awareness. In: SHOHAMY, E.; GORTER, D. (ed.). **Linguistic Landscape**: Expanding the Scenery. New York: Routledge, 2009. p. 253–269.

DRESSLER, R. Sign geist: promoting bilingualism through the linguistic landscape of school signage. **International Journal of Multilingualism**, v. 12, n. 1, p. 128–145, 2 jan. 2015. DOI <https://doi.org/10.1080/14790718.2014.912282>

GORTER, D. Linguistic landscapes and trends in the study of schoolsapes. **Linguistics and Education**, v. 44, p. 80–85, 1 abr. 2018. DOI <https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.10.001>

GROMMES, P.; HU, A. (ed.). **Plurilingual Education**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2014. DOI <https://doi.org/10.1075/hslld.3>

HEWITT-BRADSHAW, I. Linguistic Landscape as a Language Learning and Literacy Resource in Caribbean Creole. **Contexts** 1, v. 22, p. 157–173, 2014.

LAIHONEN, P.; TÓDOR, E. M. The changing schoolscape in a Szekler village in Romania: signs of diversity in rehungarization. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 20, n. 3, p. 362–379, 16 abr. 2017. DOI <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1051943>

LANDRY, R.; BOURHIS, R. Y. Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality. **Journal of Language and Social Psychology**, v. 16, n. 1, p. 23–49, 26 mar. 1997. DOI <https://doi.org/10.1177/0261927X970161002>

LOMICKA, L.; DUCATE, L. Using technology, reflection, and noticing to promote intercultural learning during short-term study abroad. **Computer Assisted Language Learning**, p. 1–31, 26 jul. 2019. DOI <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1640746>

MALY, I. Detecting social changes in times of superdiversity: an ethnographic linguistic landscape analysis of Ostend in Belgium. **Journal of Ethnic and Migration**

Studies, v. 42, n. 5, p. 703–723, 8 abr. 2016. DOI <https://doi.org/10.1080/1369183X.2015.1131149>

MANNAY, D. **Visual, Narrative and Creative Visual Methods: Application, reflection and ethics**. New York: Routledge, 2016. DOI <https://doi.org/10.4324/9781315775760>

MELO-PFEIFER, S.; SIMÕES, A. R. (ed.). **Plurilinguismo vivido, plurilinguismo desenhado: estudos sobre a relação dos sujeitos com as línguas**. Santarém: Instituto Politécnico de Santarém/Escola Superior de Educação, 2017.

MOLINIÉ, M. (ed.). **Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue**. Encrages-Belles Lettres: Centre de Recherche Textes et Francophonies (CRTF), 2009.

MOORE, D. Plurilittératies, pratiques textuelles plurilingues et appropriation: Interrogations en didactique. **Bulletin Suisse de linguistique appliquée (Vals/Asla)**, III/IV, p. 35-59, 2020.

MOORE, D.; CASTELLOTTI, V. Dessins d'enfants, recherche qualitative, interprétation. Des polytextes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme. In: BLANCHET, P.; CHARDENET, P. (es.). **Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées**. Paris: Éditions des archives.contemporaines, 2011. p. 118–132.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60–92, 1996. DOI <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>

PAKARINEN, S.; BJÖRKLUND, S. Multiple language signage in linguistic landscapes and students' language practices: A case study from a language immersion setting. **Linguistics and Education**, v. 44, p. 4–11, 1 abr. 2018. DOI <https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.10.005>

ROBERTSON, R. Globalisation or glocalisation? **Journal of International Communication**, v.1, n.1, p. 33–52, 1994. DOI <https://doi.org/10.1080/13216597.1994.9751780>

ROWLAND, L. The pedagogical benefits of a linguistic landscape project in Japan. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 16, n. 4, p. 494–505, 2013. DOI <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.708319>

SABATIER, C.; MOORE, D.; DAGENAIS, D. Espaces urbains, compétences littéraires multimodales, identités citoyennes en immersion française au Canada. **Glottopol**, n. 21, p. 138–161, 2013.

SÁNCHEZ-LÓPEZ, L. Transforming the community's linguistic landscape in a mixed-learner service learning capstone course in a Spanish for specific purposes program. **Revista signos**, v. 52, n. 101, p. 996–1012, dez. 2019. DOI <https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000300996>

SCOLLON, R.; SCOLLON, S. W. **Discourses in place: Language in the material world**. London and New York: Routledge, 2003. DOI <https://doi.org/10.4324/9780203422724>

SZABÓ, T. P. The management of diversity in schoolsapes: an analysis of Hungarian practices. **Apples - Journal of Applied Language Studies**, v. 9, n. 1, p. 23–51, 2015. DOI <https://doi.org/10.17011/apples/2015090102>

VAN MENSEL, L.; VANDENBROUCKE, M.; BLACKWOOD, R. Linguistic Landscapes. In: GARCÍA, O.; FLORES, N.; SPOTTI, M. (ed.). **The Oxford Handbook of Language and Society**. Oxford: Oxford University Press, 2016. DOI <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190212896.013.5>

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, v. 30, n. 6, p. 1024–1054, 2007. DOI <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>

Artigo recebido em: 13.03.2020

Artigo aprovado em: 03.08.2020