

A BIOGRAFIA LINGUÍSTICA VISUAL COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA MULTIMODAL SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA PLURILINGUE

The visual linguistic biography as a tool to investigate the development of the plurilingual competence

Sílvia MELO-PFEIFER

Universität Hamburg

silvia.melo-pfeifer@uni-hamburg.de

<https://orcid.org/0000-0002-7371-3293>

Francisco CALVO DEL OLMO

Universidade Federal do Paraná

francisco.calvo@ufpr.br

<https://orcid.org/0000-0003-0139-7639>

RESUMO: Respondendo ao atual “visual turn” nos estudos em Linguística Aplicada, em geral, e no estudo da relação dos sujeitos com as línguas, mais especificamente, o presente artigo reflete acerca do uso de biografias linguísticas visuais como recurso de investigação na Didática do Plurilinguismo. Os autores partem de um estudo de caso na Universidade Federal do Paraná (Brasil) em que 30 estudantes do Programa de Pós-graduação em Letras foram convidados a desenhar suas biografias linguísticas. Os investigadores analisam quais atores sociais, espaços, tempos e eventos são representados pelos estudantes como chave no processo de ser e de se tornar plurilingue, assim como que representações sociais acerca desse processo emergem da combinação dos elementos visuais desenhados. Finalmente, são discutidas algumas vantagens do recurso ao desenho como método de investigação em Didática de Línguas. **PALAVRAS-CHAVE:** Didática do Plurilinguismo; Métodos visuais; Biografia linguística multimodal.

ABSTRACT: Answering the call to engage in a “visual turn” in contemporary Applied Language Studies, in general, and in the study of individuals’ relationship with languages, more specifically, this study reflects upon the use of visual linguistic biographies as a resource in the Foreign Language Education. The authors developed a case study involving 30 post-graduate students enrolled at the Universidade Federal do Paraná (Brazil), in which these students had to draw their



linguistic biographies. The researchers analyze which social actors, spaces, times and events are represented as fundamental for their being and becoming multilinguals. Additionally, they analyze which social representations about becoming multilingual emerge from those drawings. The paper ends with a discussion on the advantages of using visual methods in the research in Foreign Language Education.

KEYWORDS: Foreign Language Education; Visual methods; Multimodal linguistic biography.

INTRODUÇÃO

O reconhecimento de que a linguagem verbal (e o uso da língua) é apenas um dos meios de expressão a serviço dos indivíduos e de que a pesquisa em ciências humanas tem sobre-estimado este meio acima de outros, levou, nos últimos tempos, à emergência de perspectivas teóricas e metodológicas que pretendem inverter esta concepção logocêntrica, baseada num “império de linguagem” (MORILHAT, 2008) que reduz o humano a sua capacidade de se expressar através da língua. Daqui decorre uma redução do horizonte do humano, pois “les modes complexes de notre être dans le monde se trouvent ignorés, évacués au profit du seul rapport langagier. L’attention exclusive prêtée au pouvoir constituant du langage se traduit par l’évanouissement de la réalité extra linguistique”¹ (MORILHAT, 2008, p. 16). Fazendo eco desta constatação, a propósito da diversificação dos métodos qualitativos de investigação, Merriam & Tisdell afirmam:

Most qualitative researchers analyze data that are *words*. But people do not make meaning or express it only through words; they also do so by art, in visual art, in symbol, in theatre based art, and through photography, music, dance, story, or poetry. Since the advent of the new millennium, there has been much more of an emphasis on how creative expression can be a part of qualitative research efforts in what has come to be referred to as arts based research. (*ibid*, 2016, p. 65)²

¹ Os complexos modos de nosso ser no mundo são ignorados em favor apenas da relação linguística. A atenção exclusiva dada ao poder constitutivo da linguagem resulta no apagamento da realidade extralinguística (tradução nossa).

² A maioria dos pesquisadores qualitativos analisa dados que são *palavras*. Mas as pessoas não criam significado ou o expressam apenas por meio de palavras; elas também o fazem através da arte, da arte visual, do símbolo, da arte baseada no teatro e da fotografia, da música, da dança, da história ou da poesia. Desde o advento do novo milênio, houve uma ênfase maior em como a expressão criativa pode fazer parte dos esforços de pesquisa qualitativa no que passou a ser referido como pesquisa baseada nas artes (tradução nossa).

Neste âmbito, abordagens baseadas em métodos visuais e multimodais, próximas de manifestações artísticas (como colagem, performance ou histórias digitais), têm vindo a ganhar um fôlego crescente, quer enquanto métodos de pesquisa e instrumentos de recolha de dados, quer enquanto estratégias de divulgação de resultados da investigação realizada (veja-se BARONE & EISNER, 2012; KALAJA & MELO-PFEIFER, 2019; LEAVY, 2015). Em termos de pesquisa em Educação e em Didática de Línguas, áreas em que situamos o presente estudo, os métodos visuais têm enriquecido as tradições metodológicas já existentes para investigar questões de representações das línguas e do plurilinguismo (MELO-PFEIFER & SIMÕES, 2017; MOLINIÉ, 2006 e 2009; MOORE, & CASTELLOTTI, 2001), de aprendizagem e de aquisição de línguas (KALAJA, ALANEN & DUFVA, 2008; KALAJA, BARCELOS & ARO, 2018; MELO-PFEIFER & CHIK, 2020) e de processos de desenvolvimento profissional do professor (DE LAURENTIIS BRANDÃO, 2021; MELO-PFEIFER, 2019; PINHO, 2019). Usamos, conscientemente, o termo “enriquecer” e não “romper” tradições metodológicas já que o uso de métodos visuais costuma ser usado em complementaridade e não em substituição dos métodos mais tradicionais de recolha de dados (como entrevistas, por exemplo). E “enriquecer” também porque chama a atenção para a materialidade do plurilinguismo e do contacto linguístico, indo além da resposta verbal ao estímulo verbal. Podemos chamar, neste momento, dois tipos de dados visuais multimodais que ilustram estas tendências na investigação e na intervenção didáticas: o uso e análise de paisagens linguísticas na educação em línguas³ (CENOZ & GORTER, 2008; CLEMENTE, ANDRADE & MARTINS, 2012; ELOLA & PRADA, 2021) e o uso de desenhos (MOLINIÉ, 2009; MOORE, & CASTELLOTTI, 2001) como métodos para informar acerca das realidades linguísticas, quer sociais (multilinguismo social), quer individuais (multilinguismo individual ou plurilinguismo).

Tendo em conta estes elementos preliminares, pretendemos, ao longo desta contribuição e através da análise de um *corpus* de biografias linguísticas visuais, responder às seguintes questões de investigação:

- Que elementos multimodais são combinados pelos sujeitos na representação visual das suas biografias linguísticas?

³ Sobre o interesse crescente pelo uso de paisagens linguísticas em Didática de Línguas, veja-se o número especial de *Domínios de Linguagem* intitulado “Paisagens linguísticas” (Outubro-Dezembro 2020). URL: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/issue/view/2040>. Também a este propósito, o projeto europeu Erasmus Plus LoCALL (Local Linguistic Landscapes for global language education in the school context), coordenado pela Universidade de Hamburgo e desenvolvido entre 2019 e 2022. Disponível em: <https://locallproject.eu/> Acesso em: 25 out. 2020.

- Que episódios significativos de aquisição e de aprendizagem linguísticas são visualmente representados pelos sujeitos?
- Quais as potenciais vantagens do recurso à biografia linguística visual no estudo das trajetórias plurilingues dos sujeitos plurilingues?

Para dar resposta a estas questões, apresentaremos, num primeiro momento, as principais características das biografias linguísticas escritas e das biografias linguísticas multimodais no quadro dos estudos na Didática do Plurilinguismo, salientando suas confluências e divergências. Posteriormente, após apresentação do contexto e dos participantes no estudo empírico, analisaremos um *corpus* de 30 biografias visuais recolhidas em contexto universitário brasileiro, dando conta dos elementos a que os sujeitos atribuíram um maior destaque na representação dos processos e agentes envolvidos no ser e “tornar-se plurilingue”. Depois da discussão dos resultados, que apontam para a individualidade desses processos e para a multiplicidade de agentes envolvidos, colocando em destaque a interseção do social e do individual na vivência do plurilinguismo, discutimos algumas vantagens que podem advir do recurso a metodologias visuais no estudo do multilinguismo e do plurilinguismo como vivido e percebido pelos sujeitos.

DA BIOGRAFIA LINGUÍSTICA TEXTUAL À BIOGRAFIA LINGUÍSTICA VISUAL NA DIDÁTICA DO PLURILINGUISMO: *WHAT'S THE BIG DEAL?*

A Didática de Línguas conheceu uma virada epistemológica que trouxe consigo a necessidade de desenvolver instrumentos heurísticos de pesquisa mais adaptados à nova realidade disciplinar. Assim, com o foco da investigação não mais exclusivamente na forma como os sujeitos aprendem ou ensinam uma língua específica (no que ficou teoricamente plasmado na metáfora do triângulo didático professor-aluno-língua), mas, antes, na forma como os sujeitos desenvolvem a sua competência plurilingue, como atores sociais com fins específicos, tornou-se cada vez mais relevante entender a forma como compreendem, reconstróem e interpretam a sua relação com as línguas. Compreendemos, *grosso modo*, competência plurilingue como

capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer. (CONSELHO DE EUROPA, 2001, p. 231)

Na conceptualização de Andrade & Araújo e Sá *et al* (2003), uma dimensão sócio-afetiva, outra cognitivo-verbal, uma de gestão dos repertórios comunicativos e, finalmente, outra de gestão da interação (sendo que esta última consubstancia a combinação das restantes). Para analisar a construção da competência plurilingue e o desenvolvimento das diferentes dimensões, o uso de modalidades narrativas de coleta de dados, porque ancorados em processos reflexivos de auto-análise, tem adquirido um destaque particular. Uma dessas modalidades é designada de “biografia linguística”.

A biografia linguística é um instrumento de produção e coleta de dados reflexivo e narrativo, que coloca o sujeito no papel de narrador das suas vivências no processo de se tornar plurilingue. Recorrendo ao formato “biografia linguística”, o “eu plurilingue” reconstrói os momentos da sua trajetória biográfica que, de forma planeada ou não, consciente ou não, constituíram e moldaram a sua biografia: os sujeitos com quem contactou, os espaços por que passou, as línguas com as quais teve contacto formal e/ou informal. O relato pode não ser cronológico nem linear, podendo conter traços de tensões, de trajetos interrompidos e retomados, de contradições e buracos negros narrativos.

A biografia linguística textual tem sido usada de forma recorrente na investigação em Linguística Aplicada e na Didática de Línguas (ANDRADE, MARTINS & LEITE, 2002; MOLINIÉ, 2006) e, mais recentemente, também foi explorada a biografia linguística visual, de natureza multimodal. Geralmente, o uso de biografias linguísticas tem servido como metodologia de produção de dados para analisar a relação dos sujeitos com as línguas, compreender a sua consciência linguística, examinar a composição da competência plurilingue em suas múltiplas dimensões e sensibilizar para a diversidade linguística e cultural. No caso da biografia linguística escrita, os autores-narradores recorrem à produção textual para narrarem suas trajetórias linguísticas, sendo que a reconstrução e interpretação da história passam pelo uso (geralmente exclusivo) da linguagem e, na maior parte dos casos, de uma só língua. Na biografia linguística visual ocorre aquilo que Melo-Pfeifer e Chik (2020) designam por “multimodal translanguaging”, isto é, a narrativa é co-construída através do recurso a elementos semióticos diversificados, como símbolos, traços, mapas, “bits of languages” (BLOMMAERT, 2010), cores, tamanhos e composição visual. Tal como nas biografias escritas, os sujeitos selecionam os atores, tempos e espaços, processos e línguas que pretendem representar e destacar, processo seletivo que tem por base a autoreflexividade do sujeito. Apesar de serem produções individuais e reflexivas, as biografias linguísticas, quer escritas, quer multimodais, contêm traços do “leitor”, aqui designado numa perspectiva mais ampla que remete para a reconstrução do sentido do texto escrito e/ou multimodal. Como narrativas, as biografias

linguísticas: (i) oferecem uma entrada para analisar os mundos privados dos sujeitos, nomeadamente a forma como veem os processos de aprendizagem e o uso das línguas; e (ii) destacam as ligações que os sujeitos plurilingues estabelecem entre processos, fenômenos e atores (PAVLENKO, 2007).

No caso do estudo do plurilinguismo individual, o recurso a métodos visuais (como a biografia linguística multimodal) não rompe com a tradição do recurso à biografia linguística verbal (através da recolha de relatos quer escritos, quer orais) como forma de compreender a relação dos sujeitos com as línguas e os processos e as dinâmicas do “tornar-se plurilingue”. Sem invalidar e revogar a tradição, o recurso a outros instrumentos de expressão possibilita a focalização na construção de espaços simbólicos e metafóricos da narração (uma narração que não precisa de ser linguística), estratégias diferentes de ressignificar experiências linguísticas e a construção de espaços dialógicos que não passam apenas pela mediação da linguagem verbal (ORTEGA, 2019). Como nos centraremos no estudo de biografias linguísticas multimodais (MELO-PFEIFER & CHIK, 2020), em que os sujeitos representam suas trajetórias linguísticas com recurso à combinação de elementos verbais e icônicos, a questão que se coloca é a de compreender qual a mais-valia do recurso a métodos visuais, em vez da já estabelecida “biografia linguística”, designadamente em seu formato escrito. Assim, enquadrando-se no “growing interest in multimodal approaches in applied linguistics, and in biographically oriented research” (BUSCH, 2017, p. 49)⁴, as biografias linguísticas multimodais representam experiências vividas e padrões de experiências, emoções e discursos sobre o multilinguismo social e o plurilinguismo individual que podem ser interpretados (ou lidos, se preferirmos) com recurso a análise multimodal (veja-se secção 2.2 desta contribuição). Igualmente, Melo-Pfeifer e Chik declaram que,

Allowing the subject to express himself through modes other than written, visual narratives can compensate in cases where the languages used in data collection are not sufficiently known by the subjects and it can provide participants with other meaning makers or strategies to structure the narrative. (*ibid.* 2020, p. 2; também ORTEGA, 2019)⁵.

⁴ [...] crescente interesse em abordagens multimodais na Linguística Aplicada e em pesquisas de orientação Biográfica (tradução nossa).

⁵ Permitindo que o sujeito se expresse por meio de outros modos que não o escrito, as narrativas visuais podem compensar naqueles casos em que as linguagens usadas na coleta de dados não são suficientemente conhecidas pelos sujeitos e podem fornecer aos participantes outros criadores de significado ou estratégias para estruturar a narrativa (tradução nossa).

Em síntese, o uso de biografias linguísticas visuais configura uma área de estudo inovadora e desafiante⁶, que exploraremos na seção seguinte. As principais vantagens deste instrumento de produção e coleta de dados residem na possibilidade de análise do simbólico das representações visuais, da possibilidade de trabalhar com públicos mais diversos (e não apenas os que dominam a língua do/a pesquisador/a) e a possibilidade de reconstruir o vivido através de formas de expressão diversificadas e multimodais.

ESTUDO EMPÍRICO

Contexto do estudo e participantes

A presente pesquisa foi desenvolvida no primeiro semestre de 2020 numa turma formada por alunas e alunos do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPR, matriculados na disciplina Seminários em Estudos Linguísticos II, com carga horária total de 30h (equivalente a 2 créditos no sistema da UFPR), cujo conteúdo foi ministrado em dez encontros, de segunda à sexta-feira, entre os dias 2 e 13 de março. A proposta geral dos Seminários constituía-se na abordagem de tópicos relacionados com a área de Estudos Linguísticos de maneira monográfica. Neste caso, os docentes — que são os autores do artigo — decidiram por acrescentar o subtítulo “Ensinar e Aprender Línguas numa Perspetiva Plurilingue” de acordo com o recorte temático desenvolvido tanto na ementa quanto na programação como se pode observar em seguida⁷:

Ementa: Estudo aprofundado de questões teóricas em Linguística Aplicada (LA) focadas especificamente nos contextos de ensino e aprendizagem de línguas maternas e estrangeiras desde uma perspetiva plurilingue.

Programa: Nos últimos anos, a área da Linguística Aplicada vem desenvolvendo novos abordagens e referenciais teóricos para dar conta da diversificação dos contextos onde as línguas são ensinadas e aprendidas. Nosso curso pretende abordar os aspectos principais desse vasto panorama. Assim, serão discutidos: 1. os conceitos de língua

⁶ Por ultrapassar o escopo desta contribuição, não apresentaremos uma análise de estudos anteriores recorrendo a narrativas visuais. Para uma meta-análise de estudos publicados em revistas internacionais com *peer-review* com recurso a métodos visuais, quer na formação de alunos, quer de professores, ver Chik & Melo-Pfeifer (2020). Os estudos analisados indicam um grande potencial do recurso a estes métodos no desenvolvimento da reflexão acerca do plurilinguismo individual e do multilinguismo societal, nomeadamente em termos das dimensões sócio-afetiva da “Language Awareness”.

⁷ Disponível em: www.prppg.ufpr.br/siga/portaldocente?operacao=historicoturmas. Acesso em: 14 out 2020.

materna, estrangeira, segunda, de herança e de acolhimento (Dabène, 1994); 2. o conceito de competência plurilingue e intercultural e as abordagens plurais para o ensino de línguas e de culturas (Conselho da Europa, 2018; CARAP, 2019) no âmbito do ainda predominante *habitus monolíngue* (Gogolin, 1994) das instituições escolares; 3. a intercompreensão entre línguas românicas (Escudé e Calvo del Olmo, 2019); 4. a construção e o funcionamento de repertórios plurilingues e a sua descrição através de conceitos como o *translanguaging* e *metrolanguaging*; 5. as metodologias de investigação no âmbito de uma Linguística Aplicada plurilingue. Os tópicos serão apresentados mediante discussão de textos teóricos e de outros materiais que permitam o debate com a turma e a construção coletiva do conhecimento. Os alunos e alunas também apresentarão as respectivas pesquisas, que serão discutidas com os docentes dentro do quadro teórico aqui traçado.

Portanto, os/as alunos/as matriculados/as na disciplina estavam se aproximando teoricamente dos métodos audiovisuais e, ao mesmo tempo, experimentavam desenhar as próprias biografias linguísticas, fato que traz dois níveis para a reflexão deles e para nossa análise. Neste ponto, faz-se necessário descrever de forma mais detalhada o perfil da turma. Na disciplina, matricularam-se 30 estudantes dos quais 10 eram de doutorado, 8 de mestrado e os 12 restantes eram pessoas externas ao programa que se haviam inscrito na modalidade de “alunos em disciplina isolada”.

Desde um ponto de vista holístico, a turma tinha um perfil variado quanto a línguas (maternas, aprendidas etc.) e nacionalidades (havia 24 alunos de vários estados brasileiros, 2 franceses e 1 italiana). Tudo isso contribuiu muito positivamente a aceitar as propostas didáticas desenvolvidas pela equipe docente, além de se espelhar também nas biografias linguísticas que apresentaremos. Vale dizer que a disciplina foi ministrada e concebida conjuntamente pelos autores do artigo⁸.

Corpus e metodologia de análise

O estudo empírico que apresentaremos segue uma análise multimodal, de acordo com Van Leeuwen (2005), das 30 produções visuais recolhidas, considerando a sua composição e a forma como diferentes elementos semióticos são combinados para

⁸ É necessário dizer que a professora Sílvia Melo-Pfeifer pôde estar presente na UFPR graças a uma bolsa de Professor Visitante Jr no Brasil concedida através do projeto “*SmartMinds: internacionalização das Humanidades na esfera pública digital*”, sob a coordenação do professor Paulo Soethe. A informação completa do projeto está disponível em: www.prppg.ufpr.br/site/print/pb/smartminds-internacionalizacao-das-humanidades-na-esfera-publica-digital/ Acesso em: 14 outubro de 2020.

visualizar os atores, trajetos, processos, tempos e espaços do contacto com línguas e culturas. Conforme adiantamos na secção teórica da presente contribuição, consideramos os dados gerados como narrativas visuais multimodais de experiências linguísticas (KALAJA, DUFVA & ALANEN, 2013). Como Melo-Pfeifer (2015) e Melo-Pfeifer & Chik (2020), não recorremos à para-recolha de elementos verbais complementares (como entrevistas ou textos explicativos), pois nossa apresentação e interpretação dos dados serão baseados apenas nos dados visuais recolhidos (e eventualmente nas anotações feitas durante a apresentação das biografias e durante a apresentação dos desenhos pelos estudantes). Em termos éticos, os desenhos foram produzidos por solicitação dos autores deste estudo e a eles entregues, sabendo que seriam usados nas suas pesquisas. Os desenhos foram anonimizados para preservar a identidade dos estudantes.

A análise multimodal que realizaremos combina o estudo dos elementos escritos (em diferentes línguas) com os desenhados e a relação entre eles, que antes designamos por “multimodal *translanguaging*” (MELO-PFEIFER & CHIK, 2020). A análise segue um procedimento linear de classificação de elementos em termos quantitativos e de análise qualitativa. Num primeiro momento da análise quantitativa, foram identificados e quantificados elementos representados pelos estudantes; num segundo momento, foram agrupados por categorias significativas para este estudo, tendo por base os elementos que constituem uma narrativa (sujeitos, tempos e espaços). Para a análise multimodal qualitativa de alguns dos exemplos de narrativa visual significativos dos elementos quantitativos, prosseguimos com uma exame detalhado da combinação de elementos visuais e textuais, dando conta da combinação intersemiótica daqueles elementos e das fronteiras fluídas entre eles. Com recurso ao nosso estudo empírico, pretendemos responder às duas primeiras questões de investigação enunciadas na Introdução da presente contribuição:

- Que elementos multimodais são combinados pelos sujeitos na representação visual das suas biografias linguísticas?
- Que episódios significativos de aquisição e de aprendizagem linguísticas são visualmente representados pelos sujeitos?

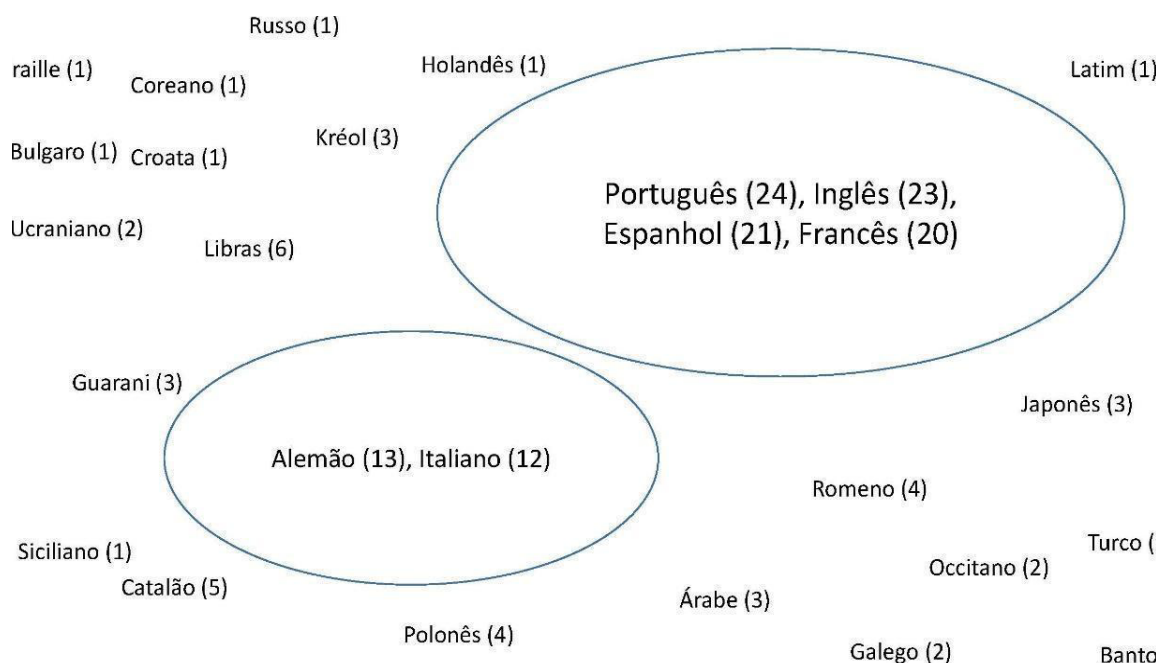
A resposta à terceira questão, “quais as potenciais vantagens do recurso à biografia linguística visual no estudo das trajetórias plurilingues dos sujeitos plurilingues?”, recorrerá das respostas dadas às duas anteriores, sendo, portanto, subsidiária da revisão da literatura e da discussão dos resultados.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Línguas, tempos, espaços e atores: a tessitura visual das biografias linguísticas

Para tornar visualmente mais clara a presença das línguas nas biografias dos sujeitos, optamos por uma visualização que, tomando a metáfora de Calvet (1999) acerca da ecologia das línguas do mundo, permite-nos classificar as línguas como hipercentrais, supercentrais e periféricas. Note-se que foram mencionadas 27 línguas e que 3 estudantes não representaram ou referiram visualmente nenhuma língua, antes recorrendo a metáforas visuais (por exemplo, um *puzzle*, com as diferentes peças encaixadas). Em média, foram representadas 4 línguas por estudante, dando indícios de um público claramente plurilingue. A Figura 1 ilustra a distribuição das línguas como hipercentrais (20 ou mais ocorrências), supercentrais (entre 10 e 20 ocorrências) e periféricas (menos de 10 ocorrências).

Figura 1: Línguas representadas e número de ocorrências.



Fonte: Os autores.

#PraCegoVer: Na figura duas elipses (contornos ovais). Dentro da elipse maior, no canto superior direito, apresenta as línguas Português 24, Inglês 23, Espanhol 21, Francês 20. Na menor, inferior esquerda Alemão 13, Italiano 12. Distribuídas aleatoriamente, acima, lado esquerdo Braille 1, Russo 1, Coreano 1, Búlgaro 1, Croata 1, Kréol 3, Holandês

1, Ucraniano 2, Libras 6, Guarani 3. Superior direita, Latim 1. Inferior esquerda Siciliano 1, Catalão 5. Inferior central Polonês 4. Inferior direita, Japonês 3, Romeno 4, Árabe 3, Occitano 2, Turco 1, Galego 2, Banto 1.

A distribuição representada acima mostra que o Português, língua oficial no contexto analisado, é a mais representada, sendo seguida por três línguas com forte presença curricular. As línguas supercentrais detêm também uma forte presença quer como línguas estrangeiras, quer como línguas de herança (houve uma forte presença de comunidades imigrantes alemã e italiana na região de Curitiba). Não deixa de ser interessante de observar – comparando com o estudo de Melo-Pfeifer (no prelo) que recorre à mesma metodologia com 64 futuros professores de Espanhol e de Francês em contexto alemão – que quase exatamente as mesmas línguas são as mais representadas nos dois contextos nacionais, independentemente dos diferentes contextos geopolíticos e educativos, evidenciando uma uniformidade na oferta de línguas (Espanhol, Francês e Inglês), não só na Europa, mas também em contextos mais alargados.

Entre as restantes línguas (designadas periféricas na classificação de Calvet), contamos uma grande presença de línguas da emigração e de refugiados na região (Árabe e Kréol Haitiano), de comunidades de línguas de herança diversificadas (Polonês e Japonês), línguas multimodais de comunidades minoritárias (Libras e Braille), línguas minoritárias autóctones (Guarani) e um elevado número de línguas românicas, que aparecem associadas a disciplinas ministradas na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Paraná. Refira-se que os sujeitos, na maioria das vezes, não se posicionam em relação a estas línguas em termos de proficiência linguística, mas, antes, em termos de temporalidade da aprendizagem/ aquisição. A Figura 2 ilustra esta tendência de forma inequívoca, da fase da infância, que inclui o contacto com o Ucraniano como língua de herança, passando pela fase da adolescência e da idade adulta, a uma fase que o/a estudante designa por “mestrado/doutorado”, caracterizada pelo que se depreende ser o contacto com a Intercompreensão entre línguas da mesma família.

Figura 2: A estrada da vida das línguas.

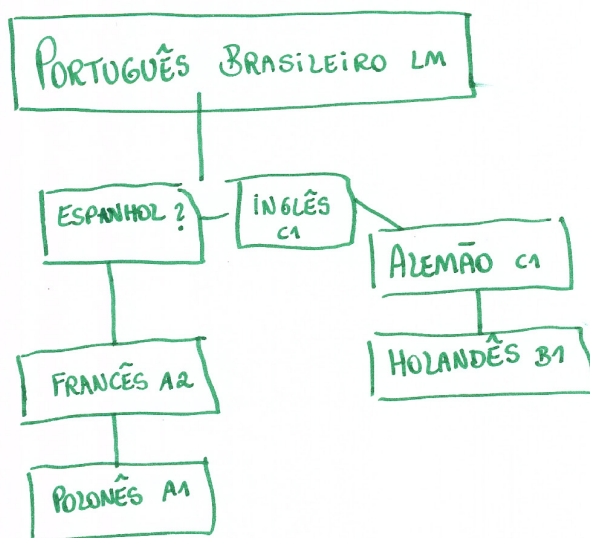


Fonte: Os autores.

#PraCegoVer: Desenho na cor azul. Canto superior esquerdo, contorno da face de uma menina, sobre a face os balões indicam as línguas Português Brasileiro(PB) mãe, PB e Ucrainiano pai. Em frente a face inicia-se uma estrada para a direita, um livro e três balões PB. A estrada faz uma curva e volta para a esquerda, no centro da curva a expressão “Na adolescência” e os balões Inglês, Espanhol, Francês, PB. A estrada continua e faz curva para a direita, no centro da curva a expressão “Na fase adulta” e os balões Latim, PB, Braille. A estrada continua em direção à esquerda e faz outra curva para a direita. Abaixo as palavras “Mestrado e Doutorado” e os balões Catalão, Inglês, Galego, Banto, LPB, Francês, Italiano.

Por seu turno, a Figura 3 ilustra um caso em que o autor hierarquiza as línguas dele em termos de proficiência, associando uma autoavaliação, em termos de nível, a cada língua.

Figura 3: Hierarquização das línguas com base na competência percebida.



Fonte: Os autores.

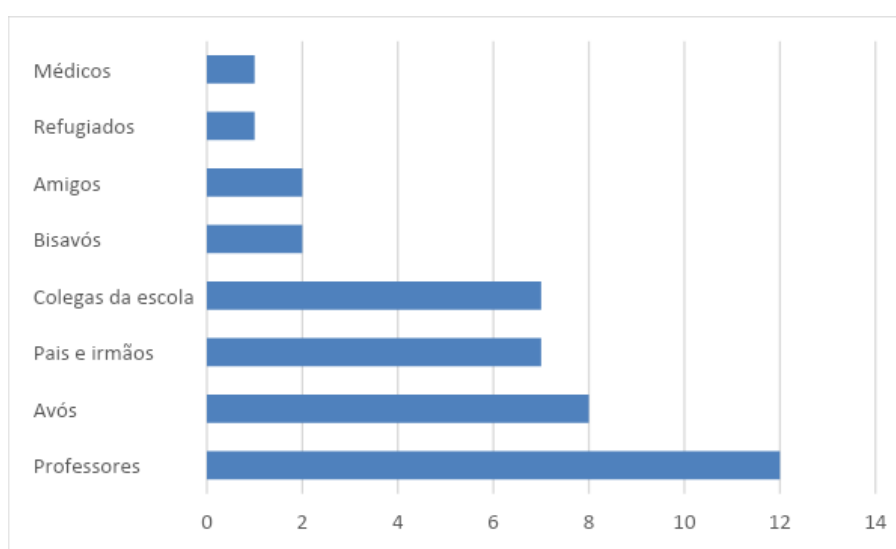
#PraCegoVer: Esquema organizado em retângulos na cor verde. Superior centralizado Português Brasileiro LM (Língua Materna). Abaixo lado esquerdo Espanhol, lado direito Inglês C1. Abaixo de Espanhol, Francês A2 e Polonês A1. Na lateral direita do Inglês, Alemão C1 e Holandês B1.

Alguns elementos saltam à vista na representação visual desta biografia linguística. O primeiro é que ela não segue um padrão cronológico e narrativo (com indicação de fases etárias, por exemplo, que marcaram o início da aprendizagem; ver Figura 6, para comparação), mas, antes, quase piramidal, sendo que da aquisição do Português Brasileiro (que o autor assinala como língua materna) decorrem as restantes aquisições. O Espanhol, cuja competência o autor não consegue classificar (note-se o ponto de interrogação), está ao mesmo nível do Inglês e do Alemão (ambos autoavaliados com o nível C1). Daqui decorre, eventualmente, que o autor poderá não ter tido contacto escolar com a língua, daí não se avaliar, mas presente possuir boas competências nessa língua próxima. É ainda interessante observar duas particularidades desta representação visual: a primeira, em que o autor tentou que todas as línguas estivessem inseridas num rectângulo com as mesmas dimensões, colocando (quase todas) as línguas em pé de igualdade (com exceção do PB e do Inglês); a segunda, a forma descendente como o autor liga o Inglês ao Alemão,

ambas as línguas classificadas com muito bons níveis de proficiência, mas denotando uma preferência ou maior conforto com a primeira língua.

Em termos de personagens representadas (a que chamaremos de atores das biografias linguísticas, com diferentes graus de protagonismo), verifica-se que os sujeitos tendem a representar pessoas associadas à aprendizagem em contextos familiares e em contextos formais. A Figura 4 ilustra essa distribuição.

Figura 4: Personagens representadas nas biografias visuais.

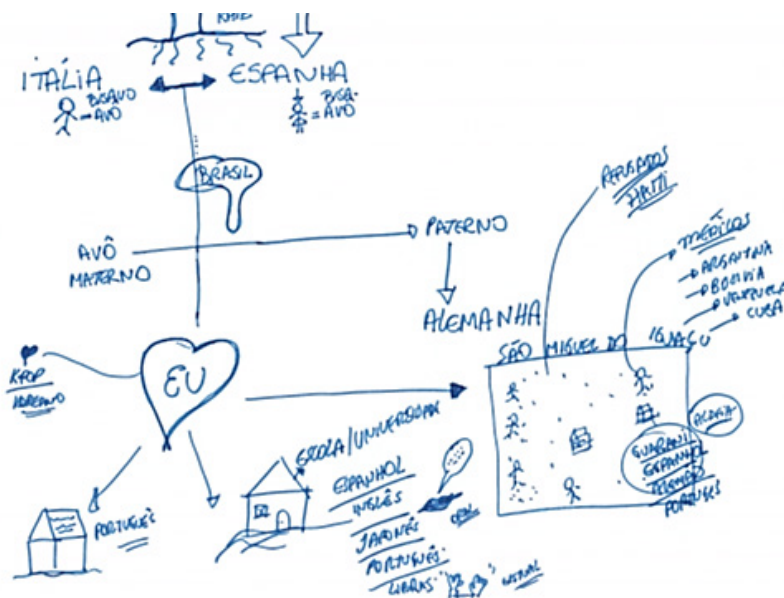


Fonte: Os autores.

#PraCegoVer: Gráfico, linha vertical personagens, linha horizontal número de representação de 2 em 2, do 0 ao 14. De cima para baixo Médicos 1, Refugiados 1, Amigos 2, Bisavós 2, Colegas de escola 7, Pais e irmãos 7, Avós 8, Professores 12.

Ainda que a maioria dos participantes tenha optado por não representar outros atores nas suas biografias (alguns representaram-se apenas a si próprios e outros optaram por não representar seres humanos), nota-se a tendência a representar professores e família como particularmente relevantes na aprendizagem de línguas e no que poderemos chamar transmissão intergeracional das línguas de herança. Na verdade, 8 participantes optam por representar os avós, 7 os pais e 2 os bisavós. Note-se que a referência às duas categorias mais representadas (professores e avós) corresponde à metade de todos os personagens representados. A figura 5 ilustra este emaranhado complexo de relações familiares, escolares e extra-escolares na construção das biografias linguísticas familiares, em que a árvore genealógica do aluno, simbolizada pelas raízes, adquire um inegável destaque.

Figura 5: O papel da família e das instituições escolares na constituição das biografias linguísticas.



Fonte: Os autores.

#PraCegoVer: Desenho na cor azul. Canto superior esquerdo raiz de uma árvore, abaixo uma flecha indicando Espanha lado direito e Itália lado esquerdo. Abaixo da palavra Itália um homem e as palavras bisavô e avô. Abaixo da palavra Espanha uma mulher e as palavras bisa e avó. Uma flecha entre as palavras Itália e Espanha apontando para os dois lados, saindo dessa flecha uma linha na vertical passa pelo contorno do Brasil, ela está cortada por outra linha na horizontal que indica do lado esquerdo a escrita avô materno e ao lado direito paterno. Abaixo da palavra paterno uma flecha indica a palavra Alemanha. No final da linha vertical um coração, ao centro a palavra EU. Em volta do coração saem quatro flechas, no sentido anti-horário, às 11h está escrito K-pop coreano. Às 7h, desenho de uma casa e a palavra Português. Às 4h, desenho de uma escola com as palavras escola, universidade, Espanhol, Inglês, Japonês, Português, livros, Libras. Às 3h, um quadrado, no centro várias pessoas e casas. Sobre o quadrado o nome São Miguel do Iguaçu. Duas flechas saindo do quadrado indicam as palavras Refugiados Haiti, Médicos, Argentina, Bolívia, Venezuela e Cuba. Dentro do quadrado no canto inferior direito as palavras Guarani, Espanhol, Alemão e Português.

Repare-se que a biografia linguística deste estudante comporta um bisavô italiano, uma bisavó espanhola e um avô paterno com relação à Alemanha. Na confluência destes cruzamentos, o autor desenha o mapa do Brasil e um coração com o pronome pessoal “eu” dentro. O sujeito liga-se, através da sua representação: i) ao lar, identificado com o Português; ii) à escola/universidade, *locus* de aprendizagem do Espanhol, do Inglês, do Japonês, do Português e de Libras; iii) ao K-pop coreano; e iv) a diferentes comunidades de São Miguel do Iguaçu (refugiados haitianos, médicos argentinos, bolivianos, venezuelanos e cubanos; e o que se depreende ser contactos locais com o Guarani, o Espanhol, o Alemão e o Português).

Tendo em conta a representação daqueles atores e os dados da Figura 4, é compreensível que os principais espaços apresentados sejam ambientes domésticos e

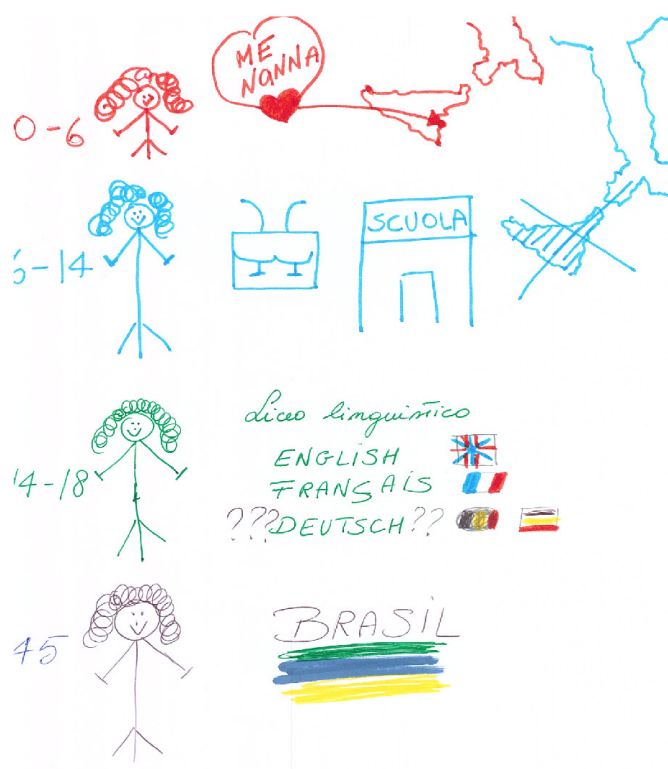
Revista X, v. 16, n. 2, p. 357-380, 2021. 371

escolares. Na seção seguinte, discutiremos a relação daqueles espaços com os episódios significativos de aquisição e aprendizagem de línguas desenhados pelos estudantes.

Episódios e atores significativos de aquisição e de aprendizagem: uma análise de dois casos

Como vimos anteriormente, parece existir uma tendência a representar a aquisição e a aprendizagem de línguas de forma linear e cronológica, em que as línguas estabeleceram poucos contactos no decorrer do processo de ser e de tornar-se plurilingue. A mesma tendência foi observada por Melo-Pfeifer & Chik (2020) em contexto alemão, evidenciando a predominância de uma visão monoglóssica e cumulativa do repertório plurilingue, independentemente do espaço geopolítico e educativo em que os dados foram gerados e recolhidos. A Figura 6 dá novamente conta desta tendência, que fica clara na distribuição das cores para representar cada fase da vida linguística do autor (repare-se que as biografias anteriores foram representadas de forma monocromática).

Figura 6: A progressão cronológica da biografia linguística.



Fonte: Os autores.

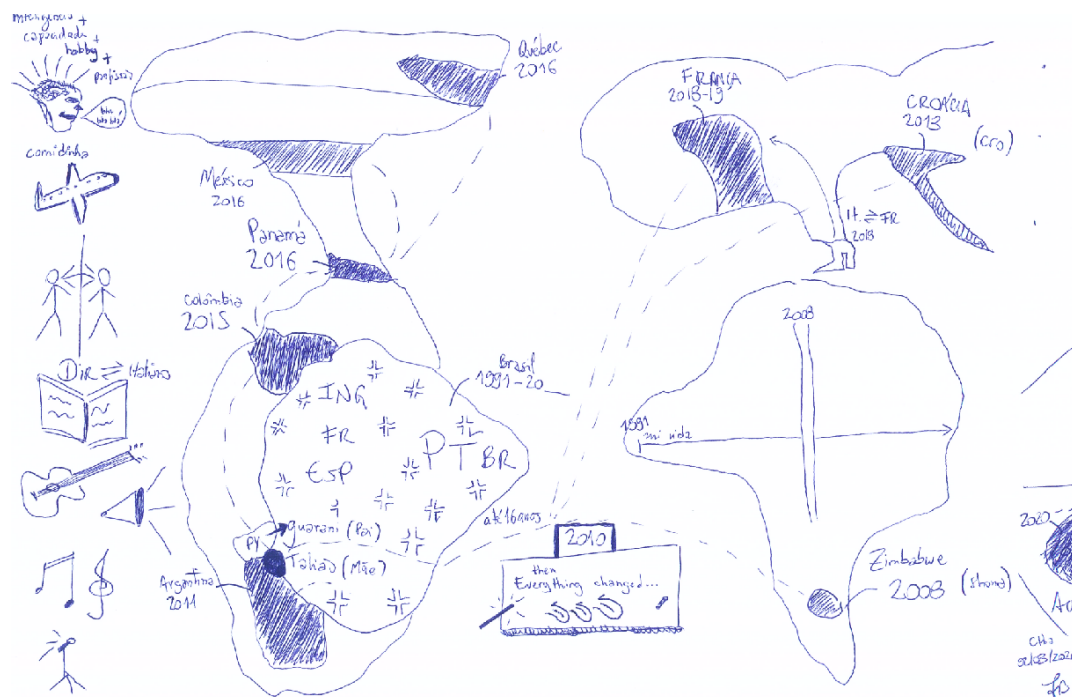
#PraCegoVer: Desenho organizado em quatro partes, na vertical. Na primeira em vermelha, da esquerda para a direita 0 a 6, desenho de uma mulher com cabelos cacheados, um coração com a escrita no centro *me nonna* e uma flecha indicando o desenho de uma ilha próxima à Itália. Na segunda, em azul, 6 a 14, a mulher, uma mochila, uma *scuola* e ao lado o desenho da ilha com um x em cima. Na terceira parte, em verde, 14 a 18, a mulher, Liceo linguístico, english, français, e vários pontos de interrogação antes e depois da palavra *deutsh*, ao lado as bandeiras da Inglaterra, da França e da Alemanha. Na quarta parte, em preto, 45, mulher, ao lado a palavra Brasil e abaixo as cores verde, azul e amarela.

É muito significativa, na observação da Figura 6, a estrutura simultaneamente vertical e horizontal da representação da biografia linguística, sendo a primeira organizada segundo critérios etários (em quatro fases da vida do autor) e a segunda, apresentando a relação entre faixa etária, desenvolvimento pessoal e espaços geográficos e linguísticos. Denota-se, pelo uso da cor vermelha e da representação visual do coração, que a fase da infância é um espaço afetivo de contacto com a língua siciliana. Estes dois elementos visuais associam-se, ainda, à representação específica da Sicília e à referência explícita à avó, naquela língua (“*me nonna*”). Repare-se, adicionalmente, que “*me nonna*” foi escrito dentro de um coração também, evidenciando uma relação afetiva com a língua mediada por um falante significativo (ou vice-versa). A fase etária dos 6 aos 14 anos aparece representada como monolíngue e italiana, vivida na escola (“*scuola*”)⁹. O período dos 14 aos 18 anos é marcado como *boom* linguístico, de contacto com o Inglês, o Francês e o Alemão, aprendidos no “liceo linguistico”. O autor opta por escrever, exclusivamente em maiúsculas, o nome de dada à língua nessa língua (“ENGLISH” para Inglês, “FRANÇAIS” para Francês e “DEUTSCH” para Alemão), acompanhada de uma bandeira europeia. A biografia linguística do autor parece sofrer uma interrupção até aos 45 anos, em que o Português, por motivo de mobilidade (representada pela bandeira brasileira e a legenda, em maiúsculas, “BRASIL”), lhe é adicionado.

Os contextos de mobilidade dão igualmente o mote à produção apresentada na Figura 7, que representa o mapa mundo, em que diferentes cronologias lhes aparecem associadas: por exemplo, Brasil (1991- 20___), Zimbabwé (2008), Argentina (2011), Croácia (2013), Québec (2016) ou França (2018-19).

⁹ Na apresentação do desenho em sala de aula, o autor explicou que o uso do Siciliano lhe fora proibido na escola primária, daí o mapa da Sicília aparecer riscado.

Figura 7: Desenvolvimento espaço-temporal da biografia linguística.



Fonte: Os autores.

#PraCegoVer: Desenho na cor azul marinho, ocupando quase todo o espaço o esboço dos continentes do planeta com algumas partes pintadas. No continente americano se destacam no mapa, de cima para baixo, Québec 2016, México 2016, Panamá 2016, Colômbia 2015, Paraguai de onde sai uma flecha e indica a palavra guarani. Argentina 2014. No continente europeu se destacam França 2018-19, Croácia 2013, Itália 2018. No continente africano Zimbabuê, 2008. No continente australiano, parte oeste destacada 2020. No desenho, o Brasil está cheio de marcas e abreviações FR, PT, BR, ESP, ING. Ao lado esquerdo do mapa, de cima para baixo, alternam-se várias escritas: capacidades, *hobby*, profissões, comidinha, DIR – Italiano e desenhos: uma pessoa falando, avião, pessoas em interação, livro, violão, auto-falante, notas musicais, microfone. No centro inferior da imagem destaca-se um quadro com uma varinha de condão apontando para a mensagem “then everything change” e o desenho de três línguas.

Este desenho remete para a crença de que os idiomas estrangeiros se aprendem de forma particularmente efetiva em situações de imersão linguística. Também o contacto com materiais autênticos referentes a essas línguas parece ser representado como elemento propiciador da aprendizagem (veja-se a representação de música e a legenda “comidinha”, na coluna vertical do lado esquerdo do desenho). Como nas figuras 2, 5 e 6, também aqui a família é representada, embora seja de localização visual mais difícil: o pai aparece associado ao Paraguai e à língua Guarani e a mãe a Talião¹⁰, na região da

¹⁰ Os autores do presente capítulo não conseguiram localizar o “Talião” no mapa, mas entendem que corresponde com o “Talian” língua trazida pelos migrantes vênnetos durante o século XIX que se formou em contato com o Português Brasileiro.

tríplice fronteira (Argentina, Brasil e Paraguai). Também de forma bastante elucidativa, o autor da produção da Figura 7 associa o desenvolvimento da biografia linguística a fatores individuais diferenciados. Assim, no canto superior esquerdo, referindo-se a si próprio, o autor escreveu “inteligência + capacidade + *hobby* + profissão”, significando, como nos parece, que o processo de se tornar plurilingue não é mero produto do acaso ou das circunstâncias biográficas dos sujeitos, implicando plenamente as escolhas e decisões refletidas e conscientes dos sujeitos, logo refletindo a sua “*agency*”/agência.

SÍNTESE E PERSPECTIVAS

O presente estudo se propôs responder a três questões de pesquisa. Em relação à primeira, “que elementos multimodais são combinados pelos sujeitos na representação visual das suas biografias linguísticas?”, podemos referir que as representações das línguas surgem da combinação do seu nome, em Português ou na própria língua referida, acompanhada de representações geoestratégicas e políticas, como o nome ou mapa do país ou a bandeira (geralmente das variantes europeias das línguas designadas). Os sujeitos representam-se também nos desenhos, quer no momento atual, quer nos diferentes estádios da vida. Em termos metafóricos, os estudantes representam a “estrada da vida linguística”, pirâmides, árvores (linguísticas) genealógicas e espirais (não discutidas no presente texto), para dar conta das dinâmicas associadas ao ser e ao devir linguístico individual, ilustrando, da mesma forma, as hierarquias associadas às diferentes línguas, quer em termos sociais, quer em termos de proficiência.

Em termos de “episódios e atores significativos de aquisição e de aprendizagem linguísticas visualmente representados pelos sujeitos”, observamos que a família e escola são os cenários mais representados, sendo seguidos da representação de episódios de mobilidade geográfica. A família, que, neste caso, remonta aos bisavós, mostra um apego à história linguística familiar e, até, pelas representações afetivas muitas vezes a ela associadas, a vontade de preservá-la e revivê-la. As experiências migratórias vivenciadas pela família são representadas como base para a manutenção e transmissão intergeracional das línguas, ainda que muito raramente os estudantes se refiram claramente ao seu grau de proficiência nessas línguas. O que começa por ser, em muitos casos, uma situação de migração e de (difícil) adaptação a um novo contexto linguístico, acaba por ser a chave para a reconstrução das vivências linguísticas pessoais, atribuindo-lhe um significado mais vasto. Deste modo, o passado linguístico dá sentido ao presente: “Each trajectory of L2 learning, no matter what combination of privilege and oppression is encountered along the way, will reflect some life project which gave meaning to and structured the learning”

(ORTEGA, 2019, p. 28)¹¹. Isso torna claro, nas palavras da mesma autora, “the importance of taking both the social and the biographical into account. The lived experience of L2 learning will be inevitably shaped by the personal, local, and sociopolitical relationship among the learner, the existing hierarchies of language, and the context” (*ibid.*, p. 28)¹².

Finalmente, refletindo acerca do uso de biografias linguísticas visuais no estudo das trajetórias plurilingues dos sujeitos e das suas potenciais vantagens, em relação a nossa terceira questão de investigação, podemos afirmar que se trata de um método que não sofre do viés narrativo e da perspectiva logocêntrica que os estudos sobre representações tendem a perpetuar. Na verdade, a elicitación de representações através do uso da língua acaba por guiar o sujeito em suas produções, influenciando suas respostas, até devido ao teor “socialmente aceitável” das respostas que se “podem” dar (designadamente em contextos como o que deu origem a esta recolha de dados). Neste sentido, a produção de uma biografia linguística visual, método com o qual os estudantes não tinham experiência prévia, possibilita um levantamento de representações menos mediada pelo “socialmente aceitável” e pelas expectativas dos participantes quanto à “resposta” a dar. Além disso, os participantes podem usar recursos semióticos para representar suas biografias linguísticas que vão muito além dos recursos possibilitados pelo uso da linguagem:

human meaning-making is always multisensory and embodied, multimodal and situated, and always involving much more than purely linguistic resources or perfect correspondences between what is said (a linguistic matter of words but also embedded in many other nonlinguistic signs, symbols, and resources), what is meant (a nonlinguistic matter of intention and construal), and what is understood (a nonlinguistic matter of construal and effect) (ORTEGA, 2019, p. 29)¹³.

Uma última palavra para a subjetividade da interpretação: geralmente, os investigadores tendem a crer na transparência do que é dito pelo informante, aceitando

¹¹ Cada trajetória de aprendizagem L2, independentemente da combinação de privilégio e opressão encontrada ao longo do caminho, refletirá algum projeto de vida que deu sentido e estruturou a aprendizagem (tradução nossa).

¹² A importância de levar em consideração o social e o biográfico. A experiência vivida de aprendizagem L2 será inevitavelmente moldada pela relação pessoal, local e sociopolítica entre o aluno, as hierarquias existentes da linguagem e os contextos (tradução nossa).

¹³ A criação de significado humano é sempre multissensorial e corporificado, multimodal e situado, e sempre envolvendo muito mais do que recursos puramente linguísticos ou correspondências perfeitas entre o que é dito (uma questão linguística de palavras, mas também embutida em muitos outros signos, símbolos e recursos não linguísticos), o que se quer dizer (uma questão não linguística de intenção e interpretação), e o que é compreendido (uma questão não linguística de interpretação e efeito) (tradução nossa).

que o seu trabalho é traduzir e interpretar a realidade plasmada nas palavras recolhidas. Esta tem sido uma crítica feita aos estudos que recorrem exclusivamente ao material visual: “como podem ter a certeza de que a vossa interpretação está correta?”. A resposta é simples: não podemos. Mas nem os investigadores que recorrem ao discurso para seus estudos podem estar certos de suas análises. Os autores do presente artigo creem que o trabalho interpretativo, quer em torno do texto escrito, quer em torno do material visual, é um trabalho (inter)subjetivo, de reconstrução de sentidos que vão emergindo no contacto com os dados e no diálogo com perspectivas teóricas e resultados de outros estudos empíricos. São portanto estudos exploratórios cuja validade se situa no potencial de fazer emergir novas perspectivas teóricas, novas grelhas interpretativas do “plurilinguismo vivido” e novos instrumentos de investigação.

Como exemplifica a mesma autora: “I used my personal knowledge of this friend to create this reading. Unless I ask him, however, I will never know whether my interpretation and his intention converged. Indeed, more meanings are available” (ORTEGA, 2019, p. 31)¹⁴. Assim, pesquisadores e sujeitos podem ter interpretações divergentes das realidades representadas, sobretudo quando, na investigação, múltiplos meios de expressão são usados. O presente estudo mostrou como o diálogo entre os exemplos empíricos, a base teórica e metodológica e a combinação de dois olhares sobre o *corpus* (os dois autores do artigo) permite co-construir o sentido da narrativa multimodal, ao possibilitar uma reconstrução plausível da relação entre os diferentes elementos representados.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. I.; ARAÚJO e SÁ, M. H. *et al.* Análise e construção da competência plurilingue - alguns percursos didácticos. In: NETO, A. *et al.* (Org.), *Didáctica e metodologias de educação, percursos e desafios*. Évora: Universidade de Évora, 2003. p. 489-506.

ANDRADE, A. I.; MARTINS, F.; LEITE, F. Práticas actuais e perspectivas futuras – a biografia linguística na sensibilização precoce à aprendizagem das línguas estrangeiras. *Educação & Comunicação*, 7, p. 76-85. Leiria: ESE de Leiria, 2002.

BARONE, T & EISNER, E. *Arts based research*. Los Angeles: SAGE publications, 2012.

¹⁴ Usei meu conhecimento pessoal deste meu amigo para formar esta leitura. A menos que eu pergunte a ele, no entanto, nunca saberei se minha interpretação e sua intenção convergiram. Na verdade, estão disponíveis mais significados (tradução nossa).

BLOMMAERT, J. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BUSCH, B. Biographic approaches to research in multilingual settings. Exploring linguistic repertoires. In: M. MARTIN-JONES, M.; MARTIN, D. (eds.), *Researching multilingualism. Critical and ethnographic perspectives*. Londres/Nova Iorque/Amsterdã: Routledge, 2017, p. 46-59.

CALVET, J-L. *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon, 1999.

CENOZ, J.; GORTER, D. Linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46, 2008, p. 257-276.

CHIK, A.; MARKOSE, S.; ALPERSTEIN, D. (eds.) (2018). *Languages of Sydney: The people and the passion*. Sidney: Candlin & Mynard. Disponível em: www.candlinandmynard.com/sydney.html Acesso em: 25 out. 2020.

CHIK, A.; MELO-PFEIFER, S. What does language awareness look like? Visual methodologies in language learning and teaching research (2000 - 2018). *Language Awareness*, 29, 2020, p. 2-3. <https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1785481>

_____. Social representations about multilingualism. In: BARKZUHIN, G. (ed.), *Qualitative research topics in Language teacher education*. Londres/Nova Iorque/Amsterdã: Routledge, 2019, p. 149-154.

CLEMENTE, M.; ANDRADE, A. I.; MARTINS, F. Learning To Read The World, Learning To Look At The Linguistic Landscape: A Study In The First Years Of Formal Education. In: HÉLOT, C.; BARNI, M.; JANSSENS R.; BAGNA, C. (Eds.), *Linguistic Landscapes, Multilingualism And Social Change*. Bern: Peter Lang, 2012, p. 267-285.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas*. Lisboa: Edições Asa, 2001.

DE LAURENTIS BRANDÃO, A. C. First experiences of teaching EFL in metaphors. *Teaching and Teacher Education*, 97, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103214> Acesso em: 21 fev. 2021.

ELOLA, I.; PRADA, J. Developing critical sociolinguistic awareness through linguistic landscapes in a mixed classroom: the case of Spanish in Texas. In: MALINOWSKI, D.; MAXIM, H.; DUBREIL, S. (eds.). *Language Teaching in the Linguistic Landscape: Mobilizing Pedagogy in Public Space*. Springer, 2021.

ESIN, C.; SQUIRE, C. Visual autobiographies in East London: Narratives of still images, interpersonal exchanges, and intrapersonal dialogues. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 14, 2, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.17169/fqs-14.2.1971>. Acesso em: 25 out. 2020.

KALAJA, P.; ALANEN, R.; DUFVA, H. Self-Portraits of Learners of EFL: Finnish Students Draw and Tell. In: KALAJA, P.; MENEZES, V. ; BARCELOS, A. (eds), *Narratives of Learning and Teaching EFL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2008, p. 186-198.

KALAJA, P.; BARCELOS, A.; ARO, M. Revisiting Research on L2 Learner Beliefs: Looking Back and Looking Forward. In: GARRETT, P.; COTS, J. (eds). *Routledge Handbook on Language Awareness*. London: Routledge, 2018, p. 222-37.

KALAJA, P.; DUFVA, H.; ALANEN, R. Experimenting with visual narratives. In: BARKHUIZEN, G. (ed.). *Narrative research in applied linguistics*. Cambridge University Press, 2013, p. 105-130.

KALAJA, P.; MELO-PFEIFER, S. (ed.). *Visualising Multilingual Lives More Than Words*. Clevedon: Multilingual Matters, 2019.

LEAVY, P. *Method meets art. Arts-based research practice*. London: The Guilford Press, 2015.

MELO-PFEIFER, S. Understanding Dominant Language Constellations through analysis of visual linguistic autobiographies by Foreign Language student-teachers in Germany. In: L. Aronin & E. Vetter. no prelo.

_____. Comprendre les représentations des enseignants de langues à travers des récits visuels. La mise en images du développement professionnel des futurs enseignants de français langue étrangère. *ELLE*, 8, 3, 2019, p. 587-610. Disponível em: <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2019/03/005>. Acesso em: 25 out. 2020.

_____. Multilingual awareness and heritage language education: children's multimodal representations of their multilingualism. *Language Awareness*, 24, 3, 2015, p. 197-215. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1072208>. Acesso em: 25 out. 2020.

MELO-PFEIFER, S.; CHIK, A. Multimodal linguistic biographies of prospective foreign language teachers in Germany: reconstructing beliefs about languages and multilingual language learning in initial teacher education. *International Journal of Multilingualism*, Vol. 17, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1753748> Acesso em: 25 out. 2020.

MELO-PFEIFER, S.; SIMÕES, A. R. (org.). *Plurilinguismo vivido, plurilinguismo desenhado: estudos sobre a relação dos sujeitos com as línguas*. Coleção “Encontros na Língua Portuguesa”. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém, 2017. Disponível em: www.researchgate.net/publication/321221118_Melo-Pfeifer_Simoes_2017_ed_Plurilinguismo_vivido_plurilinguismo_desenhado_estudos_sobre_a_relacao_dos_sujeitos_com_as_linguas_E-Book Acesso em: 25 out. 2020.

MERRIAM, S; TISDELL, E. *Qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2016.

MOLINIÉ, M. (ed.). *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Cergy-Pontoise: CRTF, 2009.

_____. Biographie langagière et apprentissage plurilingue. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, 39, 2006.

MOORE, D.; CASTELLOTTI, V. Dessins d'enfants, recherche qualitative, interprétation. Des poly-textes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme. In: BLANCHET, P.; CHARDENET, P. (éds), *Guide pour la recherche en didactique des langues. Approches contextualisées*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines, 2001, p. 118-132.

MORILHAT, C. *Empire du langage ou impérialisme langagier?* Lausanne: Editions Page deux, 2008.

ORTEGA, L. SLA and the Study of Equitable Multilingualism. *The Modern Language Journal*, 103, 2019, p. 23-38. Disponível em: DOI: 10.1111/modl.125250026-7902/19/ Acesso em: 25 out. 2020.

PAVLENKO, A. Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28, 2, 2007, p. 163-188. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/amm008> Acesso em: 25 out. 2020.

PINHO, A. S. Plurilingual Education and the Identity Development of Pre-service English Language Teachers: An Illustrative Example. In: KALAJA, P.; MELO-PFEIFER, S. (eds), *Visualising Multilingual Lives More Than Words*. Clevedon: Multilingual Matters, 2019, p. 214-231.

VAN LEEUWEN, T. *Introducing social semiotics*. London: Routledge, 2005.

Recebido em: 26 out. 2020.

Aceito em: 23 fev. 2021.