



ÑE`É LENGUA LANGUAGE LÍNGUA LANGUE SPRACHE

ÑE`É
LENGUA
LANGUAGE
LÍNGUA
LANGUE
SPRACHE

Revista Multilingüe
de Lengua, Sociedad
y Educación

Volumen 3 - Número 1 - Agosto 2021

ÑEMITYRÃ
Revista Multilingüe de
Lengua, Sociedad y Educación

ISSN (en línea): 2707-1642
ISSN (impreso): 2707-1634



ÑEMITÝRÃ

Revista Multilingüe de Lengua, Sociedad y Educación

Volumen 3 – Número 1 – Agosto 2021
Asunción, Paraguay

Edición: Instituto Superior de Lenguas, UNA, Py

AUTORIDADES:

Dra. Zully Concepción Vera

Rectora

Universidad Nacional de Asunción

Dr. Ricardo Pavetti

Decano

Facultad de Filosofía, UNA

EDITORIA:

Valentina Canese, PhD

Instituto Superior de Lenguas, UNA

Teléfono: +595 21 207599

Avenida España 1009, Asunción, Paraguay

SOBRE LA REVISTA:

ÑEMITÝRÃ, Revista Multilingüe de Lengua, Sociedad y Educación se publica semestralmente en formato impreso y digital desde el Instituto Superior de Lenguas de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción, en Paraguay.

ÑEMITÝRÃ es una revista arbitrada que publica trabajos de investigación inéditos, notas y reseñas sobre temas de investigación en educación, cultura o sociedad en su interrelación con la lengua, ya sea inglés, alemán, portugués, francés, guaraní o español; con el objetivo de difundir y debatir avances e innovaciones. El contenido está dirigido a especialistas, investigadores, docentes y estudiantes del nivel superior

ÑEMITÝRÃ está editada por el Instituto Superior de Lenguas en conjunto con la Dirección de Investigación de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción.

Esta publicación tiene una licencia Creative Commons Atribución No Comercial - Sin Derivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)



EDITORIA

Valentina Canese Caballero, PhD
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

CONSEJO EDITORIAL

Resolución del Consejo Directivo N° 024-40-2018

Lic. Feliciano Acosta,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dra. Ma. Eva Mansfeld,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dr. Tadeo Zarratea,
Academia de la Lengua Guaraní
Paraguay

Dr. Carlos Paulino Ferreira,
Academia de la Lengua Guaraní
Paraguay

Mag. Rocio Mazzoleni,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dra. Magdalena Rivarola,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dra. Clarissa Menezes Jordão,
Universidade Federal de Paraná
Brasil

Dra. Katherine Mortimer,
University of Texas, San Antonio
USA

Dra. Susan Spezzini,
University of Alabama, Birmingham
USA

Mg. Valeria Vázquez Cubilla,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dr. Erwin Warkentin,
Memorial University
Canada

Dr. Friedhelm Guttandin,
Universidad Católica Nuestra Señora de la
Asunción, Paraguay

Dr. Paulo Astor Soethe,
Universidad de Paraná
Brasil

Dra. Gloria Medina,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Mg. Gabriela Rojas Caballero,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dr. Guillaume Candela,
Universidad de Paris Sorbonne
Francia

Mg. Pablo Debuchy,
Instituto de Empresas de Madrid
España

Dra. Estela Mary Peralta,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dr. José María Rodrigues,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dr. José Antonio Alonso Navarro,
Universidad del Norte
Paraguay

CONTENIDO

EDITORIAL

Valentina Canese Caballero

8

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

Características cuantitativas del proceso de escritura en contexto diglósico: futuro profesorado bilingüe

Juan Abasolo

Naia Eguskiza

Lorea Unamuno

10

Efeitos de resistência: programa ciência sem fronteiras

Carina Merkle Lingnau

Pedro Navarro

25

Linguística aplicada e a formação continuada e crítica para professores de línguas adicionais: contribuições de um grupo de pesquisa

Phelipe de Lima Cerdeira

Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim

Denise Akemi Hibarino

38

Characteristics of the Linguistic Landscape of Downtown Ciudad Del Este: An Overview of a Multilingual Trade

Betania Fernández

Luis Fernández

Valentina Canese

52

Gamification in the English Classroom: An Action Research on How it Might Impact on Students' Motivation and Engagement

Fernando Esquivel Vera

María Natalia Figueroedo Camé

Valentina Canese

70

La narrativa de Gabriel Casaccia desde la teoría de la sociología de la literatura

Gabriel Villalba Cabrera

82

Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na escola para a/além da aula de língua estrangeira

Roseli Peixoto Grubert

Djenane Alves dos Santos

Barbara Cristina Gallardo

87

Internacionalização como prática local na formação de professores de língua: telecolaboração Brasil-Canadá

Gustavo Moura

Iara María Bruz

98

CONTENIDO

Atlas interactivo de la prosodia del Vasco/Euskararen atlas prosodiko interaktiboa, EAPI <i>Aitor Iglesias Aintzane Etxebarria Juan Abasolo</i>	113
Panorama das pesquisas em políticas linguísticas no contexto de PLE no Brasil <i>Jefferson Evaristo</i>	127
A translinguagem no século XXI: transgredindo as concepções estruturalistas e (re)constituindo os sentidos linguísticos <i>Marcinete Rocha da Silva Raquel Servino da Silva Albares</i>	134
Pre-service teachers' perspectives and attitudes towards inclusive education at a private EFL language institute in Asunción, Paraguay <i>Luis Moreno Federico Gamarra Valentina Canese</i>	139
Voluntariado e o ensino de português língua de acolhimento: fazer o bem atrelado à ação profissional <i>María Aparecida Neves da Silva María Luand Bezerra Campelo</i>	152
Language for resilience: desafíos e possibilidades no ensino/aprendizagem de línguas para refugiados falantes de árabe <i>Evellin Bianca Souza de Oliveira Filipe Arruda de Castro</i>	165
Los diccionarios como herramientas para el análisis del discurso <i>Susana Trinidad Ruiz Diaz</i>	174
Between Utopia and Reality: Insecurity in Indigenous and Mennonite Communities in and Around the City of Filadelfia, Boquerón, Paraguay <i>Carlos Anibal Peris Castiglioni</i>	179

Editorial

Valentina Canese, PhD
Universidad Nacional de Asunción, Paraguay
Instituto Superior de Lenguas
<https://orcid.org/0000-0002-1584-7322>

e-mail: vcanese@fil.una.py

A partir del I Congreso Paraguayo de Lingüística Aplicada, recibimos múltiples propuestas de trabajos relacionados a las diferentes áreas de los estudios lingüísticos y literarios. Como ya lo mencioné en el número anterior, la pandemia y el formato virtual nos permitieron tener el honor de contar con aportes de investigadores locales, y de varios países de Iberoamérica. En este número les presentamos una selección de artículos resultantes de esos trabajos presentados durante el congreso, así como otros artículos que hemos recibido posteriormente. En el primer artículo, Abasolo, Eguskiza y Unamuno presentan un análisis cuantitativo de las características del desempeño en la producción escrita de estudiantes universitarios en formación docente. Seguidamente, Merkle, Lingnau y Navarro presentan una reflexión sobre los efectos de resistencia y gobernabilidad en los discursos sobre el programa “Ciencias sin Fronteras”. A continuación, Lima Cerdeira, de Mattos Brahim y Akemi Hibarino presentan las contribuciones y actividades de un grupo de investigación enfocado en la promoción de la formación continua y crítica de profesores de lenguas que actúan en instituciones de educación básica y superior.

Por otro lado, Fernández, Fernández y Canese presentan un estudio descriptivo de las características del paisaje lingüístico del centro de Ciudad del Este, Paraguay, el cual brinda un panorama sobre el comercio multilingüe en dicha ciudad. A su vez, Esquivel Vera, Figueredo Camé y Canese analizan la ludificación en el aula de inglés a través de una investigación acción sobre la manera en qué la misma podría impactar en la motivación de los estudiantes en un aula de inglés como lengua extranjera. Por su parte, Villalba Cabrera examina la narrativa de Gabriel Casaccia desde la teoría de la sociología de la literatura considerando los aspectos y elementos políticos, económicos y culturales reflejados en las novelas, demostrando que la literatura casacciana y la sociedad paraguaya están recíprocamente conectadas.

Por su parte, Peixoto Grubert, Alves dos Santos y Gallardo discuten la relevancia de promover la formación del profesorado con enfoque en las tecnologías digitales y la comprensión de la tecnología como una posibilidad para ampliar horizontes en la enseñanza de lenguas extranjeras. Asimismo, Moura y Bruz abordan la internacionalización como práctica local en la formación de profesores de lenguas a partir del análisis de las conversaciones sobre los desafíos de la enseñanza del idioma inglés en el contexto de un proyecto de tele colaboración entre profesores de inglés en Brasil y académicos en formación en Canadá.

Desde el Grupo EUDIA de la Universidad del País Vasco, Iglesias, Etxebarria y Abasolo presentan el atlas interactivo de la prosodia de la lengua vasca, que es un proyecto interactivo y multimedia que responde a la situación actual de la prosodia de dicha lengua, que carece de este tipo de herramientas. Así también, Evaristo presenta un panorama de las tendencias en las investigaciones de políticas lingüísticas en el contexto del portugués como

lengua extranjera en Brasil a partir de un análisis descriptivo de las tesis y dissertaciones incluidas en la base de datos CAPES. Por otro lado, Rocha da Silva y da Silva Albares examinan al translenguar en contraposición a las perspectivas monolingües en relación a las realidades lingüísticas del siglo veintiuno, transgrediendo los bordes entre las lenguas y otros recursos semióticos. A su vez, Moreno, Gamarra y Canese presentan las perspectivas y actitudes de docentes sin titulación sobre educación inclusiva en un instituto privado de enseñanza de lengua inglesa destacando la necesidad de buscar nuevas maneras de equipar a los docentes con conocimiento relevante e información que los ayudaría a evaluar sus posiciones sobre la inclusión.

A continuación, Neves da Silva y Bezerra Campelo analizan las motivaciones y opiniones de profesores voluntarios en proyectos sociales que ofrecen enseñanza de portugués gratuitamente a inmigrantes y refugiados en Brasilia – DF destacando la importancia del trabajo voluntario y sus contribuciones en los campos sociales, culturales y económicos. Así también, Souza de Oliveira y Arruda de Castro abordan la importancia del portugués como lengua de acogida, sus desafíos y posibilidades, resaltando la necesidad de la enseñanza de lenguas para refugiados. Por su parte, Trinidad Ruiz Diaz presenta el uso del diccionario como herramienta para el análisis del discurso ya que a través de ellos se puede lograr entender el significado contextual de las palabras, así como conocer expresiones que pueden tener significados parecidos o contrarios. Finalmente, en el último artículo de esta edición, se presenta una traducción realizada por los estudiantes de las asignaturas de traducción de la licenciatura en lengua inglesa del Instituto Superior de Lenguas del trabajo de Carlos Peris titulado “Entre la Utopía y la Realidad: Inseguridad en las comunidades indígenas y menonitas dentro y fuera de la ciudad de Filadelfia, Boquerón, Paraguay”. Esperamos con estos artículos contribuir a las conversaciones y al diálogo académico sobre cuestiones relacionadas a las lenguas, sobre todo en contextos multiculturales y multilingües que podemos evidenciar son la regla y no la excepción en nuestro país y el mundo.

Características cuantitativas del proceso de escritura en contexto diglósico: futuro profesorado bilingüe

Quantitative Characteristics of the Writing Process in a Diglossic Context: Future Bilingual Teachers

Juan Abasolo

*Universidad del País Vasco, España
Grupo EUDIA, Facultad de Educación de Bilbao,
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
<https://orcid.org/0000-0002-1911-4118>*

e-mail: juan.abasolo@ehu.eus

Naia Eguskiza

*Universidad del País Vasco, España
Grupo EUDIA, Facultad de Educación de Bilbao,
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
<https://orcid.org/0000-0002-8928-7006>*

e-mail: naia.egusquiza@ehu.eus

Lorea Unamuno

*Universidad del País Vasco, España
Grupo EUDIA, Facultad de Educación de Bilbao,
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
<https://orcid.org/0000-0001-6249-717X>*

e-mail: lorea.unamuno@ehu.eus

Recibido: 02/12/2020

Aprobado: 12/02/2021

RESUMEN

En el presente artículo se exhibe un análisis del contraste entre las características cuantitativas del desempeño en producción escrita durante un ejercicio acotado en el tiempo por un grupo de 32 alumnos universitarios en formación docente. El elemento de contraste es el acceso a la lengua vasca, en la que se desarrolla la tarea, que puede ser en entorno familiar (L1) o en entorno institucional (L2). Para el análisis de los datos se hizo uso del IDAT, herramienta para el análisis de la escritura, programado en lenguaje estadístico R. Los resultados encontraron diferencias estadísticamente significativas en dos de las 12 variables estudiadas.

Palabras clave: registro de tipeo, escritura, proceso, online, FOSS, bilingüismo, IDAT

ABSTRACT

This article presents an analysis of the contrast between the quantitative characteristics of performance in written production during a limited exercise in time by a group of 32 university students in teacher training. The contrasting element is the access to the Basque language, in which the task is developed, which may have been in a family environment (L1) or in an institutional environment (L2). For data analysis, the IDAT was used, a tool for writing analysis, programmed in statistical language R. The results found statistically significant differences in two of the 12 variables studied.

Keywords: keystroke logging, writing, processing, on line, FOSS, bilingualism, IDAT

En los últimos años, el análisis académico de la escritura y del proceso de su realización se incrementó tanto en número como en calidad, en parte a causa de un uso más intenso de nuevos instrumentos electrónicos de registro, y en parte movidos por cierta mayor libertad a la hora de formularnos interrogantes sobre la lengua, en este caso la lengua escrita.

Al lenguaje escrito, la verdadera potencia humana, somos llevados, podríamos decir “tímidamente” en las edades de educación infantil, pero paulatinamente nos entregamos a él más y más a medida que se avanza en el escalafón educativo, hasta que, en algún momento, que a veces difiere tantísimo de uno a otro, surge como una explosión de expresividad que puede aplicarse a cualquier ámbito: desde la poesía mística a la indagación de un ingeniero mecánico. En el caso de la lengua vasca, si se considera el bilingüismo de sus hablantes, existe un horizonte de investigación verdaderamente amplio, especialmente prometedor a causa de su presencia en la acción educativa.

El estudio del proceso de escritura se aborda desde una perspectiva circular de la educación, en la que, como en un cuadro de Escher, se aúnan los últimos peldaños del sistema educativo, la formación universitaria, y los primeros, las etapas de infantil y primaria, porque trata de los que están siendo educados para educar, escriben también para enseñar a escribir. Todo esto cobra especial interés en el contexto sociolingüístico vasco, un contexto bilingüe y diglósico en la totalidad de su territorio, tanto en el bilingüismo vasco-castellano del sur y el oeste del territorio como en la zona bilingüe vasco-francés, del norte y el este del territorio.

En el marco de la formación de docentes que van a ejercer un contexto bilingüe, se han realizado varios estudios desde la perspectiva de diferentes dimensiones de la oralidad, tanto prosódica (Ensanza et al., 2015; Etxebarria et al., 2020; Etxebarria & Eguskiza, 2018; Gaminde et al., 2017), como lexical (Gaminde, 2009, 2017; Gaminde et al., 2012). Tiene un preciso sentido acercarse a la realización del texto escrito, espacio prácticamente no investigado hasta el momento, dentro del marco del bilingüismo vasco y la educación.

En el análisis de la escritura y la composición del texto se vienen utilizando diferentes marcos de análisis; en este trabajo se presenta, desde una perspectiva cuantitativa, una relación de las características de la actuación de 32 informantes, estudiantes universitarios de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) cursando sus estudios actuales en idioma vasco, independientemente de cuál fuese la primera lengua adquirida en el hogar, vasca o castellana.

Así, este artículo presenta una pequeña revisión acerca de la teoría sobre la producción del texto escrito, y de las perspectivas para el análisis de la producción escrita, haciendo hincapié en las técnicas de análisis del registro de tipeo, mediante el uso de herramientas informáticas. Acto seguido se hace una sucinta presentación de IDAT (Abasolo et al., 2018), Idazketa Aztertzeko Tresna (herramienta para el análisis de la producción escrita), su entorno de trabajo y características de los datos conseguidos mediante su uso. En la siguiente sección se da cuenta de la metodología para la recolección y el análisis de los datos, las características de la muestra y el tipo de contraste estadístico aplicado. En la presentación de resultados se muestran las características de éstos y de los contrastes estadísticos aplicados. En un último apartado se formula una discusión de los datos y, basándose en éstos, se refiere un posible desarrollo posterior mediante la aplicación de estas técnicas, así como sus posibilidades de desarrollo.

FUNDAMENTO

El proceso de escritura es complejo y puede ser abordado desde diversas perspectivas. En este artículo vamos a centrarnos en algunas características cuantitativas que se conviene que

son reflejo de diferentes subprocesos cognitivos, pero no sólo. La perspectiva cognitivista del análisis de los procesos de textualización escrita va a ser la que guíe las siguientes líneas.

Cuando el sujeto crea un texto mediante el uso de la lengua, toman parte una gran cantidad de procesos y subprocesos que se entrelazan con el conocimiento del mundo y el propio texto que está siendo realizado. A la hora de generar algún marco para aplicar al análisis de la textualización y la producción escrita se presentaron un sinnúmero de propuestas, entre las cuales, la de Hayes y Flower (1980, 1981), desde una perspectiva cognitivista, es la que más acuerdos reúne, gracias a su gran poder explicativo, vide 1.1 img.

Según este modelo, la vía de mejor explicación de la escritura toma en sí misma una serie de procesos de pensamiento que el sujeto escritor/escribiente tiene que coordinar durante la su actuación. A continuación, se da una pequeña relación de esta basada en los trabajos de Flower y Hayes (1980).

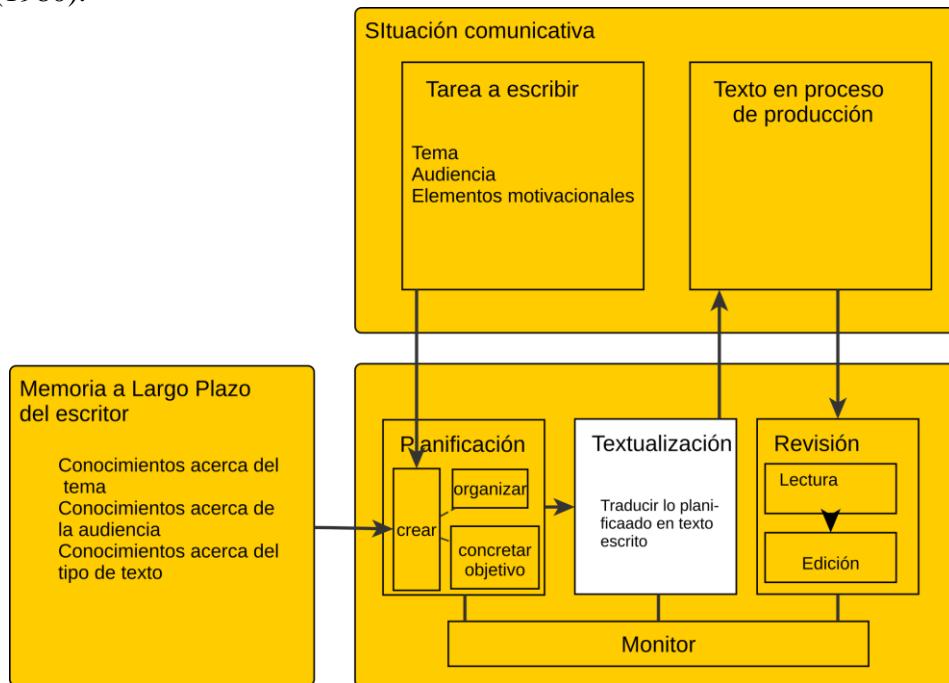


Figure 1.1: Traducción de 'Structure of the Writing Model, Hayes & Flower, 1980:208'

Los autores dividen el modelo de escritura en tres grupos principales de : a) los que rodean a la tarea, que incluyen conocimientos y elementos que el sujeto pueda pensar acerca de ésta; b) la Memoria a Largo Plazo del sujeto, en la que se incluyen los conocimientos acerca del tema, de la audiencia, del tipo de texto a desarrollar, etc.; y, por último c) el propio proceso de escritura, que está a su vez formado por tres fases que interactúan, la *planificación*, la *textualización* y la *revisión*, que son controladas por el *monitor*, versión adecuada al planteamiento escrito de la idea primigenia de Krashen (1977) aplicada al aprendizaje de segundas lenguas por adultos que luego con Levelt (1983) retorna en su teoría psicolingüística de generación de la lengua hablada.

De la interpretación del modelo no se tiene que entender que las tres fases de la escritura sean un proceso lineal, ni siquiera cíclico. Es un proceso interactivo en el que la complejidad de cada momento requiere mayor o menor cantidad de recursos cognitivos en beneficio o prejuicio de los recursos disponibles para el resto de los procesos (Aldridge & Fontaine, 2019). Las características del sujeto y de su conocimiento y costumbre acerca de la tarea se reflejan en diferencias entre los subprocesos; así, Becker (2006) inquiriendo acerca de los procesos de revisión entre escritores profesionales y no profesionales encontró patrones de comportamiento diferentes. Entre los escritores profesionales se constató más revisión a nivel estructura del

texto y entre los escritores amateur se manifestaba con más asiduidad una revisión centrada en la limpieza del texto.

Producción lingüística y características temporales

Los estudios acerca de las características temporales de la producción del discurso oral (Goldman-Eisler, 1958, 1968; Levelt, 1983, 1999) abrieron el camino metodológico que posibilitó que las características temporales objetivables del comportamiento en la oralidad se tomen como evidencia de algunas características del procesamiento de ésta (Chafe, 1980). Chafe argumentó en el análisis de los lapsus, cambios repentinos y reformulaciones, que esos comportamientos dan cuenta de la intencionalidad del hablante con respecto a los cambios en su mensaje y la ideación de éste.

La comunicación mediante texto escrito está, a diferencia de la comunicación oral, mediada en el tiempo; característica del proceso de escritura que permite un nivel de mayor libertad al sujeto que escribe a la hora de reordenar, revisar o solamente evaluar el texto; características que se siguen manteniendo, aunque más apremiadas, con los nuevos métodos de comunicación escrita o diferentes tipos de comunicación mixta que incluyen elementos icónicos, orales y video. Matsuhasi (1981) fue el primero que investigó estas características temporales con técnicas objetivantes; para ello usó filmaciones en video del proceso de escritura que luego estudió según las características temporales del comportamiento, relacionándolas con la textualidad producida.

En su trabajo de 1981 Hayes y Flower (1981) clasificaron las perspectivas principales de la investigación de la producción escrita: los métodos basados en la perspectiva *input-output* y los métodos orientados al análisis del proceso de producción.

El primer tipo de método es el prototípico de la psicología experimental, también utilizado en la investigación de la escritura, en la que algunas consideraciones sobre fenómenos previos al acto de la escritura en sí se proponen como explicativas de algunas características posteriores del texto ya compuesto. En el campo que nos incumbe, entre otros tantos, es relevante la investigación de Bereiter y Scardamalia (1987) en la que se relacionan las características del texto con el momento evolutivo de los sujetos.

La segunda perspectiva, que es la que nos incumbe en esta investigación, se refiere a la observación del proceso de composición del texto. Las principales técnicas utilizadas han sido el análisis del relato del sujeto mientras compone el texto, la formación de informantes para regulación de los procesos y el análisis de las características comportamentales de los sujetos durante la composición.

Existe acuerdo en la comunidad científica al señalar que son potencialmente más ricos y variados los datos que se pueden obtener mediante la observación del comportamiento y que determinadas realidades son inaccesibles si no se abordan desde esa perspectiva, Hayes & Flower (1981).

La grabación del proceso de composición

A la hora de listar las técnicas y las herramientas que se vienen utilizando en la grabación del proceso de escritura, podemos indicar cuatro abordajes diversos:

- Registrar en algún formato de video la actividad (Matsuhashi, 1981).
- Registrar la actividad de mecanografiado. El pionero, sin duda, fue TraceIt (Kollberg et al., 1996; Severinson-Eklundh & Kollberg, 1992), que basado en el análisis de los registros del programa JEdit, para entorno Macintosh y orientado a la actividad de programación, genera un registro completo de actividad del teclado. El proceso fue discontinuado. También en la misma línea, se desarrolló para el entorno Microsoft Windows el programa de pago TransLog (Schou et al., 2010) para la investigación del proceso de traducción originalmente. Sin duda, hoy en día de todos estos programas el

que más desarrollo tiene es Inputlog (Leijten & Van Waes, 2005, 2013), desarrollado en la Universidad de Amberes y del que se puede solicitar una copia gratuita para uso académico. Este programa se debe instalar en la computadora y permite grabar la totalidad de pulsos en las teclas, los movimientos del mouse y cuál es el foco sobre el que se está actuando.

- Registrar la actividad de escritura a mano. Mediante HandSpy (Monteiro & Leal, 2012), programa escrito en lenguaje Java para el análisis de texto escrito a mano.
- Registrar la actividad ocular, relacionada con alguno de las perspectivas anteriores. El registro del movimiento ocular se incluyó en el programa Scriptlog (Strömqvist & Malmsten, 1998), que se aunaba con el registro de tipeado y se utilizó para el estudio desde una perspectiva psicolingüística del procesamiento. Desde una perspectiva similar, pero aplicado a la escritura a mano, se diseñó Eye & Pen (Alamargot et al., 2006), para ser utilizado con tabletas de marca Apple

Las diferentes variantes que se acaban de listar necesitan un marco de laboratorio, la gran mayoría requieren una infraestructura específica con instrumental de complicado acceso, todas exigen un desembolso mayor o menor en compra de software y, en particular las opciones que registran la actividad del teclado y el mouse, se acercan a situaciones de difícil manejo desde la seguridad informática, que desde tempranas fechas combate el robo de datos que se realiza mediante estas mismas técnicas (Young & Yung, 1997).

El proceso de registro de tipeado recoge una cantidad importante de información, incluyendo el momento de accionar una tecla, el de soltarla y los momentos en los que se solapan las acciones. En la figura 1.2 se muestra algunas características de la producción mecánica del texto *A bee*, (Conijn et al., 2019). Se pueden ver, también, dos unidades de medida: el intervalo inter pulsaciones (IKI, *Interkeystroke interval*) y el intervalo entre palabras (IWI, *Interword Interval*).

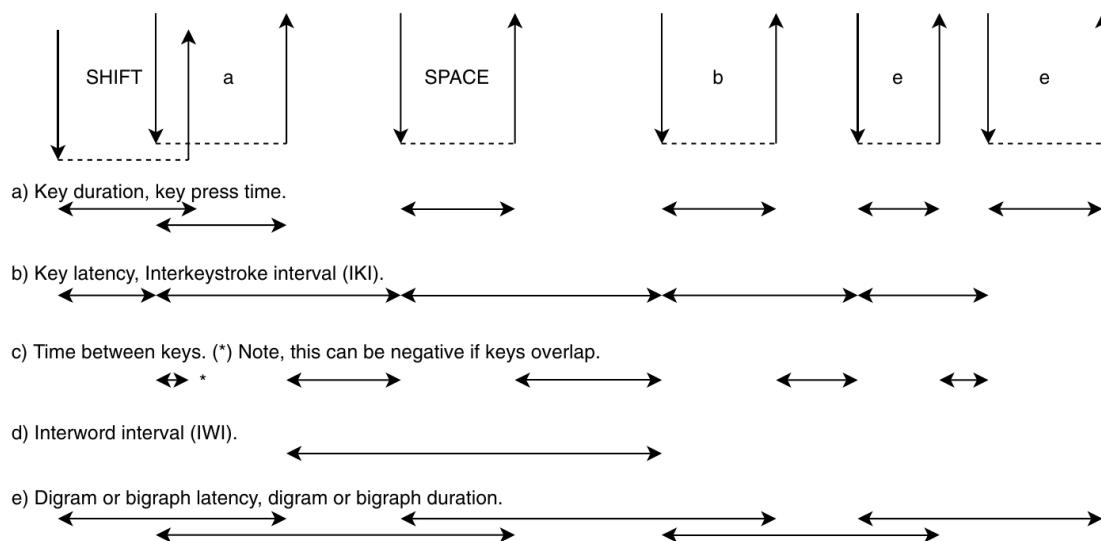


Figure 1.2: Características temporales del tipeado de “A bee”, Conijn et al (2019)

Más allá de la relación presentada y aprovechando las oportunidades presentadas por la composición online, lanzada en 2005 por la compañía india Zoho (Schindler, 2006) y replicada por el proyecto Etherpad (Greenspan et al., 2008), se planteó la posibilidad de una recogida alternativa de datos con su correspondiente análisis (Abasolo et al., 2018). Para eso, se desarrolló IDAT, *Idazketa Aztertzeko Tresna* (herramienta para el análisis de la escritura) (Abasolo et al., 2020), que, escrita en lenguaje estadístico R (Ihaka & Gentleman, 1996), permite un acceso y reordenamiento para tratamiento estadístico del proceso de escritura

desarrollado en la aplicación de software libre y de código abierto Etherpad, de acceso gratuito y tradición en el entorno universitario (Ayan & Seferoglu, 2017; Giannetti & Lord, 2015).

OBJETIVOS

En cuanto a los objetivos establecidos en la presente investigación, se busca si hay diferencias en la actuación escrita según el acceso a la lengua vasca, pudiendo ser esta adquirida en el hogar o durante la escolarización.

Específicamente, la búsqueda de diferencias se centra en características cuantitativas, no lingüísticas del proceso de la composición del texto: el total del tipeado, el tiempo dedicado, las revisiones y las correcciones.

MÉTODO

En esta sección damos cuenta de las características de la muestra tomada, la descripción de las variables, de las herramientas para realizar el análisis y, por último, de los contrastes estadísticos que se aplicaron.

Muestra

La muestra consta de un total de 32 textos producidos por otros tantos estudiantes en grados de educación, todos procedentes de las provincias vascongadas, en las que el idioma vasco comparte oficialidad con el castellano.

De estos estudiantes 19 eran mujeres y 13 varones, de los que 12 habían adquirido el euskera como primera lengua y 20 en entornos de educación formal, en el que comenzaron en la etapa del jardín de infantes (etapa de Educación Infantil). De entre los informantes, veintiséis de los informantes cursaron sus estudios con la lengua vasca como lengua vehicular y la lengua castellana como materia (modelo educativo D), otros cinco comenzaron su escolarización en un modelo en el que además de la lengua castellana como materia, también se usaba para impartir matemática (modelo educativo B); por último, uno de los informantes comenzó en el modelo en el que la lengua vehicular es el castellano y el euskera se remite a una asignatura (modelo educativo A).

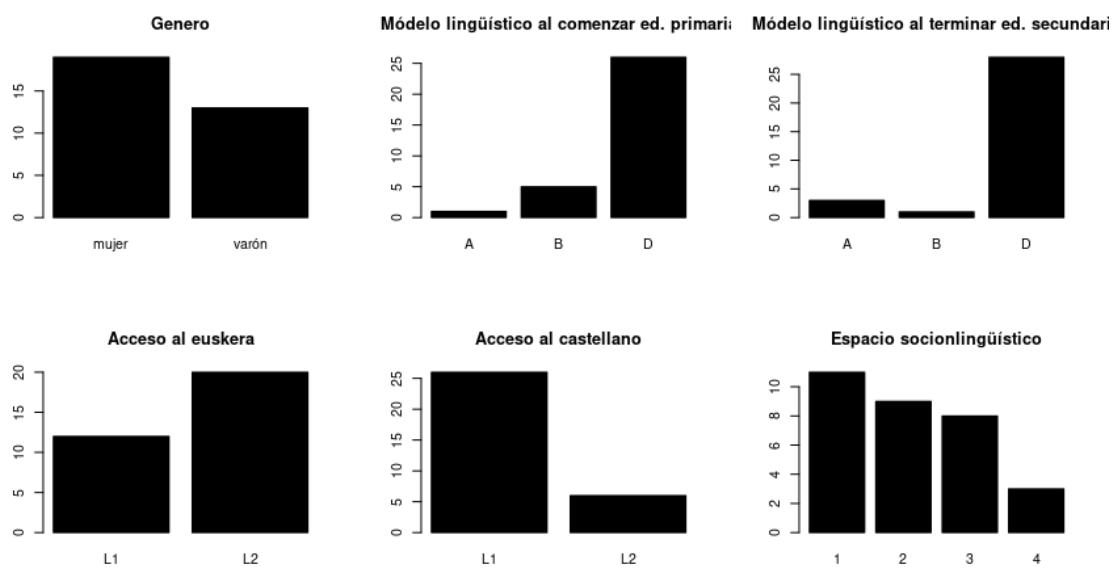


Figure 3.1: Características de la muestra

Con respecto a los entornos sociolingüísticos de origen de los alumnos, cinco de éstos provenían de entornos en los que más del 80% de la población conoce y sabe utilizar la lengua vasca, doce estudiantes de entornos en los que el conocimiento y la capacidad de uso hablado era menor al 20% de la población, según la encuesta de 2012, realizada por la Viceconsejería de Política Lingüística (2012).

Los textos son pruebas a libro abierto en una materia de elección optativa del último año de la carrera. Para realizar esta prueba, los alumnos disponían de 120 minutos y de computadoras con conexión a Internet, en las que podían, además de escribir el texto, consultar las fuentes de la materia o sus propios apuntes.

La recogida de datos se realizó directamente desde la aplicación que se utilizó para la realización de la tarea, Etherpad, desde la que se descargaron, además de los textos de los exámenes, también los archivos en lenguaje de escritura java para compartición de datos, que contienen la información acerca del proceso de escritura.

Estos datos se trataron mediante el conjunto de scripts IDAT (Abasolo et al., 2020) escritos en R, que devuelven una matriz de datos ordenados para su posterior trabajo estadístico, lingüístico o ambos. Así, cada uno de los 32 escritos obtuvo sus descriptores numéricos, sobre los que se aplicaron los contrastes.

Variables

La variable cualitativa “acceso al euskera” puede tomar los valores L1 o L2, en función de si el acceso se dio en el hogar o en las instituciones educativas.

Por otro lado, las variables cuantitativas a ser contrastadas son las siguientes:

Cantidad de tipeado en la totalidad del proceso:

Medida en el total de caracteres que fueron presentes en la composición del texto. En este conteo se toman en cuenta también todos los caracteres que fueron borrados, además de espacios, intros y tabulaciones.

La distribución no responde a una curva normal y su media es de 8198.91 caracteres y su desviación típica de 2996.9.

Total de caracteres del texto final

Medida en el total de caracteres del texto final.

La normalidad de la distribución no se descarta con los test de Agostino, Lillie y Anderson-Darling. La media es de 6601.94 caracteres y su desviación típica de 1527.35.

Cantidad de revisiones

Medida en la cantidad de períodos de inactividad de tipeo mayores a 3 segundos y menores a 20, en los que según la teoría se entiende que la actividad no es de procesamiento del texto propiamente dicho.

La normalidad de la distribución no se descarta con los test de Agostino, Lillie y Anderson-Darling. La media es de 170.41 períodos y su desviación típica de 53.44.

Cantidad de correcciones

Medida en la cantidad de períodos de supresión durante la composición del texto.

La distribución no responde a una curva normal y su media es de 469.56 períodos y su desviación típica de 208.27.

Largo medio de las correcciones

Medida en función de la cantidad de caracteres que se quitan en cada período de corrección.

La distribución no responde a una curva normal y su media es de 5.17 caracteres y su desviación típica de 8.32.

Desviación típica del largo de las correcciones

Medida en función de la cantidad de caracteres que se quitan en cada período de corrección.

La distribución no responde a una curva normal y su media es de 26.96 caracteres y su desviación típica de 55.58.

Duración total del proceso

Medido desde que se comienza a escribir hasta la última edición.

La distribución no responde a una curva normal y su media es de 8198.91 segundos y su desviación típica de 2996.9.

Duración de los períodos de tiempo de escritura activa

Medido como la suma de períodos de tiempo de edición con pausas menores a 3 segundos.

La distribución sí responde a una curva normal y su media es de 8198.91 segundos y su desviación típica de 2996.9.

Duración total de los períodos de revisión

Medido como la suma de períodos de tiempo de pausas en la edición con duración entre 3 segundos y 20 segundos.

La normalidad de la distribución no se descarta con los test de Agostino, Lillie y Anderson-Darling. La media es de 1246.77 segundos y su desviación típica de 356.73.

Velocidad de escritura, en relación con el total escrito

Medido en caracteres tipeados durante el tiempo de escritura activa con pausas menores a 3 segundos.

La distribución no responde a una curva normal y su media es de 220.14 caracteres por minuto y su desviación típica de 62.24.

Velocidad de escritura, en relación con el texto final

Medido en caracteres del texto final durante el tiempo de escritura activa con pausas menores a 3 segundos.

La distribución no responde a una curva normal y su media es de 181.09 caracteres por minuto y su desviación típica de 47.64.

Duración media de las revisiones del texto

Medida la duración de las pausas durante el tiempo de escritura activa, de entre 3 y 20 segundos de duración.

La normalidad de la distribución no se descarta con los test de Agostino, Lillie y Anderson-Darling. La media es de 7.41 segundo por pausa y su desviación típica de 0.73.

Desviación típica de las revisiones del texto

Medida la duración de las pausas durante el tiempo de escritura activa, de entre 3 y 20 segundos de duración.

La normalidad de la distribución no se descarta con los test de Agostino, Lillie y Anderson-Darling. La media de las desviaciones es de 4.08 segundo por pausa y su desviación típica de 0.43.

Contrastes estadísticos

Luego de contrastar la hipótesis de normalidad en la distribución de los datos según los dos niveles de la variable de contraste, acceso a la lengua vasca hogar/institucional, nos encontramos con que en la mitad de los casos no se cumple. Basándonos en esta evidencia, aplicamos la prueba de Wilcoxon-Mann-Withney, contraste no paramétrico, con un nivel de significación del 95%, en busca de estandarizar las comparaciones.

En caso de que se encuentren diferencias estadísticamente significativas, para dimensionarlas, se presenta el resultado del cálculo del Tamaño del Efecto, calculado utilizando el paquete rcompanion (Mangiafico, 2020) escrito en lenguaje estadístico R

RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Seguidamente se presentan los resultados obtenidos de los contrastes entre las variables cuantitativas objeto de estudio descriptoras del proceso de composición del texto y la variable cualitativa dicotómica referente al acceso a la lengua vasca, con un $\alpha = 0.05$.

La comparación del tipeado total o parcial y el acceso a la lengua vasca, no presenta diferencias estadísticamente significativas con el α aceptado, ni en desde la perspectiva del total del tipeado ni desde la del total del texto compuesto.

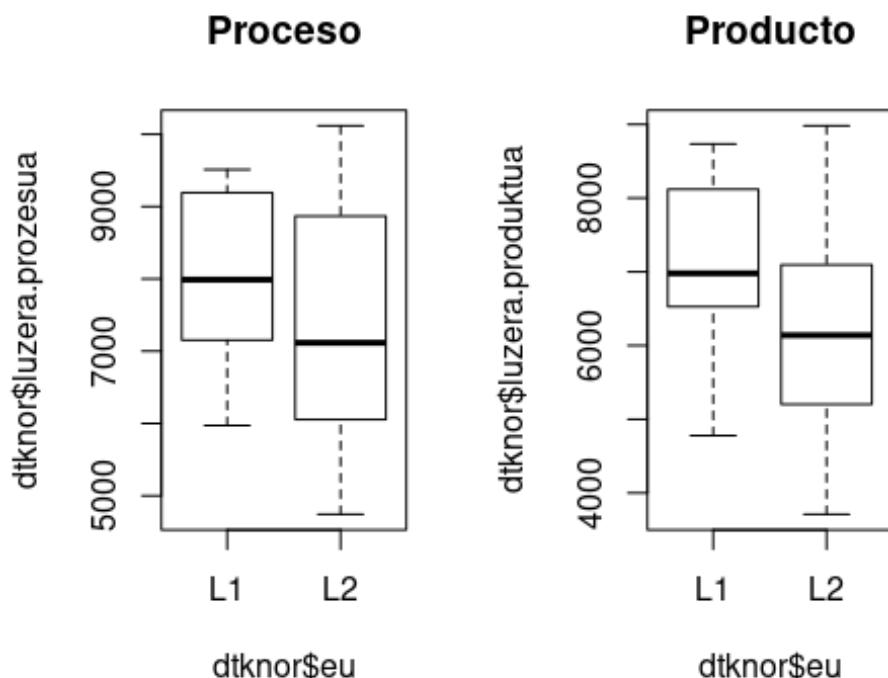


Figure 4.1: Tipeado

Según se puede apreciar en la figura 4.1 los que el aprendizaje del idioma vasco lo realizaron en un entorno institucional presentan una media un tanto inferior que los que la adquirieron en el hogar, pero también se aprecia que entre estos últimos también es menor el máximo de proceso.

Con respecto al tiempo empleado, tanto para la consecución de la tarea, como del necesario en actividad de escritura como también el empleado para la revisión del proceso, tampoco se aprecian diferencias significativas

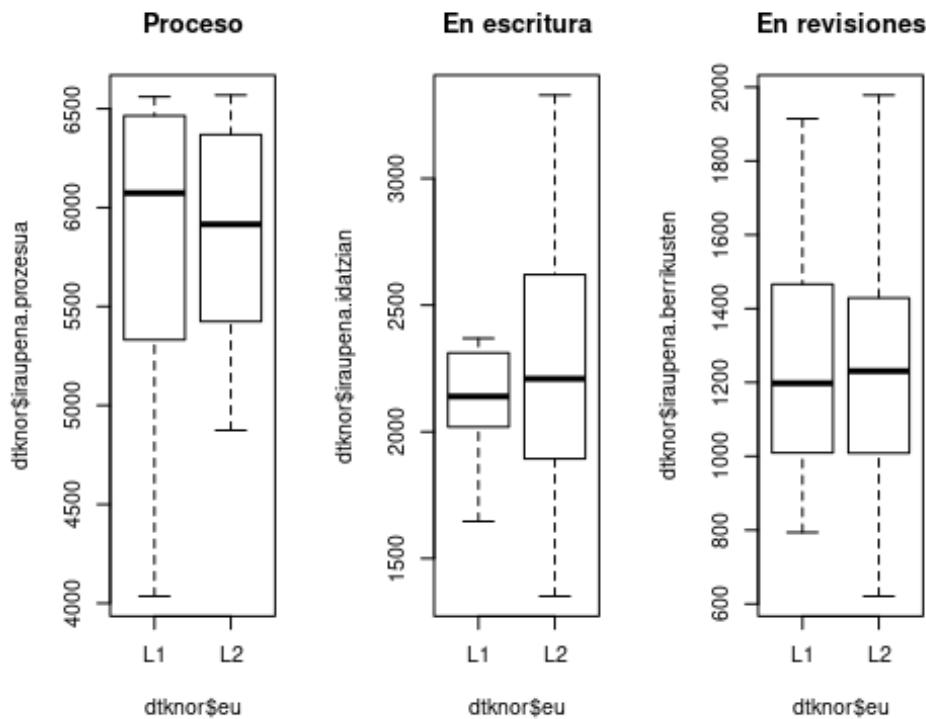


Figure 4.2: Duración

En la precedente figura 4.2 se puede apreciar también que las diferencias que se aprecian son, también a vista humana, cercanos a la nulidad.

La perspectiva de la fluidez escritora, entendida desde la velocidad de tipeo en relación tanto al producto final como con respecto al proceso que lo genera, sí deja entrever diferencias significativas.

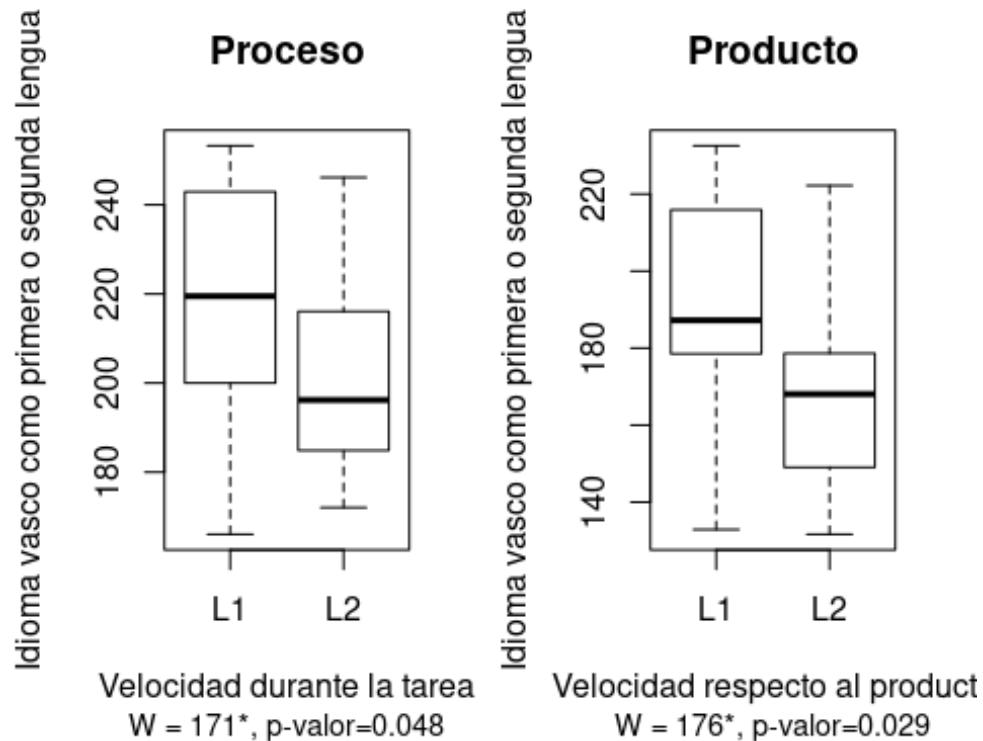


Figure 4.3: Fluidez

En la figura 4.3 se ve que la velocidad del tipeado es más alta en el caso de los que adquirieron el euskera en el entorno familiar, que los que lo aprendieron en entorno académico. Aparentemente, de la observación de la citada figura, se desprendería que la diferencia es más acusada desde la perspectiva del texto construida. Ese extremo parece confirmarlo el hecho de que el Tamaño del Efecto es mayor cuando la comparación se hace desde esta perspectiva, $r = 0.385$, que cuando se hace desde la perspectiva del proceso de composición del texto, $r = 0.352$; si bien, tanto el uno como el otro se entienden como efectos medios.

Con respecto al comportamiento en las revisiones, no se aprecian prácticamente diferencias respecto al total de estas, sí se pueden apreciar diferencias, aunque estadísticamente no significativas, en la duración media de estas, y, sí se encontraron diferencias significativas al nivel de las desviaciones típicas de estas.

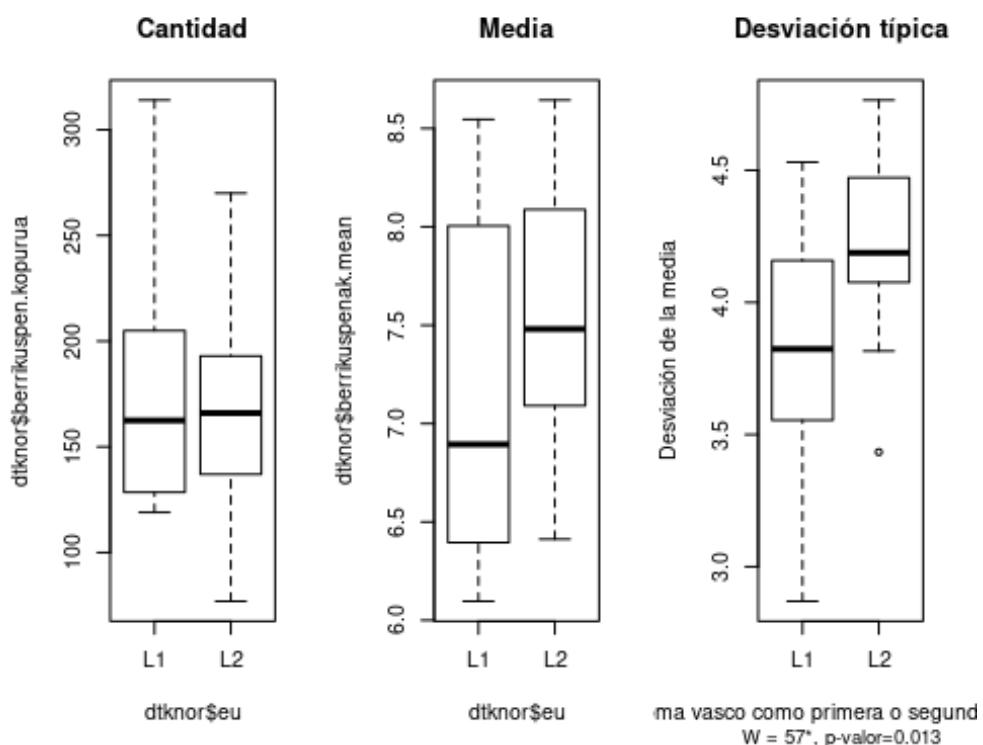


Figure 4.4: Revisiones

Como se aprecia en la figura 4.4, las desviaciones típicas en la composición del texto son más grandes (presentan más dispersión) entre los informantes que tienen el euskera como segunda lengua.

Por último, la actuación respecto a las correcciones, es, tanto estadística como ocularmente, equivalente con diferencias poco relevantes, tal y como se aprecia en la figura 4.5 a continuación.

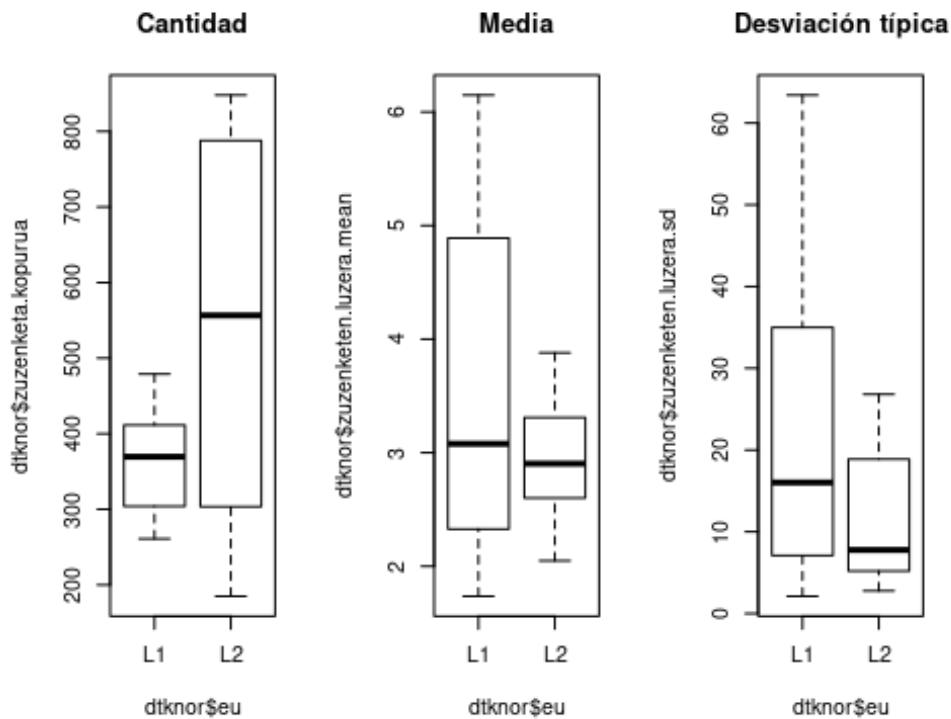


Figure 4.5: Correcciones

A modo de resumen, podemos decir que, desde la perspectiva de la velocidad de escritura, respecto al resultado del texto final, encontramos que una actuación moderadamente más veloz entre los que adquirieron la lengua vasca en el hogar, así como también menos las diferencias interpersonales a la hora de corregir la actuación escrita.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos muestran inequívocas diferencias entre dos de las características estudiadas: la velocidad, medida desde dos perspectivas diferentes, así como las actuaciones de corrección.

Para interpretarse estos resultados es necesario no perder de perspectiva que son obtenidos de una muestra de conveniencia, en lugar de utilizar muestreo aleatorio; así y todo, es relevante el hecho de que a la hora de medir características observables del proceso de escritura prácticamente no se detecten diferencias en la gran mayoría de las características observadas.

Llama la atención, sí, que mayormente en su desempeño escrito los estudiantes provenientes de hogares en los que el vasco se aprende en el entorno familiar muestren más velocidad. Esta relación, si bien podría ser explicada por el entorno de acceso a la lengua, también podría verse el cuánto por ciento de la varianza podría explicarlo también el modelo lingüístico aplicado en su proceso de escolarización, ya que entre los estudiantes que tienen un desempeño de menor eficacia del procesamiento, desde una perspectiva cualitativa, se encuentran aquellos que también tienen en su historia una menor exposición al euskera en entorno académico.

De más difícil explicación parece ser la menor dispersión temporal en los comportamientos de reedición del texto, que tiene un comportamiento diverso en una u otra población. En este caso y a la luz de los resultados, con las mismas objeciones planteadas en el anterior punto, es plausible una explicación basada en una mayor seguridad de los sujetos que procesan el texto en una lengua adquirida en el entorno familiar.

Es necesario recalcar a la hora de encontrar similitudes y diferencias, que la esencia de estos datos no habla de la calidad del texto producido, ni tan siquiera de la calidad lingüística de este, sino de características observables del procesamiento de aquel texto que cada sujeto es capaz de componer con sus propias características lingüísticas.

Vemos como un desarrollo interesante la posibilidad de ahondar más en otros contrastes a realizar con estos mismos datos, tanto desde otros descriptores cualitativos, como desde otros acercamientos lingüísticos, tales como las oposiciones de las características cuantitativas con la riqueza léxica o algunas características lingüísticas o textuales.

Pero, sin lugar a duda, un acercamiento más amplio y con más profundidad en este camino que se está comenzando, parece la oportunidad para un conocimiento mejor y más profundo de cómo se genera el texto en esta realidad bilingüe y diglósica.

CONCLUSIÓN

En estas últimas líneas quisiéramos afirmar que el proceso de escritura y construcción del texto es un proceso complejo. Proceso al que se puede enfocar y dar luz desde distintos ángulos y perspectivas, que intentaremos aclarar a continuación. Haciendo nuestras las palabras de Vygotsky (1977), la escritura va mucho más allá de un proceso motor, aunque se enseñe como una habilidad motriz, es una actividad cultural compleja. Es por ello, que la importancia que cobra su investigación y posible futura intervención cobra una importancia tangencial.

La actividad de escritura implica, por tanto, el proceso completo de producción del texto, en el que intervienen múltiples aspectos a tener en cuenta. En este trabajo hemos abordado algunos de esos aspectos, los restantes podrían quedar para futuras líneas de investigación en esta índole que hemos querido comenzar a trazar desde esta perspectiva. Así, se profundizaría en las características sociolingüísticas personales de la muestra, en el proceso de composición y en la producción textual final. El contexto que hemos presentado como escenario en esta investigación es un contexto de bilingüismo diglósico, es por eso que, consideramos interesante realizar investigaciones en situaciones equivalentes de bilingüismo con lenguas tipológicamente distantes, para así ver si los resultados se asemejan o distan de los aquí presentados, como podrían ser el guaraní y el castellano, o el galés y el inglés.

Además de sobre el contexto bilingüe y diglósico, también prevemos realizar estudios de estas características con alumnos de Educación Primaria como en Secundaria, para ver los distintos procesos de las etapas educativas y compararlos.

Así a modo de resumen, creemos que el estudio presentado no es más que una sutil línea en todo un campo de posibilidades de investigaciones interesantes. Investigaciones que podrían traer consigo estrategias, orientaciones y planes de acción en función de la etapa de escolarización, en función del contexto sociolingüístico, del género de la muestra etc. Pensamos que en esta dirección vendrán más estudios y por consiguiente abordajes.

REFERENCIAS

Abasolo, J., Eguskiza, N., & Etxebarria, A. (2020). *Onlineko idazkuntza prozesua aztertzeko: IDAT*.

Abasolo, J., Unamuno, L., & de Pablo, I. (2018, noviembre). Idazketa aztertzeko tresna. *XXV. psikodidaktika jardunaldiak / XXV Jornadas de Psicodidáctica*.

Alamargot, D., Chesnet, D., Dansac, C., & Ros, C. (2006). Eye and Pen: A New Device for Studying Reading during Writing. *Behavior Research Methods*, 38(2), 287-299. <https://doi.org/10.3758/bf03193261>

Aldridge, M., & Fontaine, L. (2019). Using Keystroke Logging to Capture the Impact of Cognitive Complexity and Typing Fluency on Written Language Production. En E. Lindgren & K. Sullivan (Eds.), *Observing Writing* (pp. 285-305). BRILL. https://doi.org/10.1163/9789004392526_014

Ayan, E., & Seferoglu, S. S. (2017). Using Etherpad for Online Collaborative Writing Activities and Learners with Different Language Learning Strategies. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 205-233. <https://doi.org/10.32601/ejal.461000>

Becker, A. (2006). A Review of Writing Model Research Based on Cognitive Processes. En A. S. Horning & A. Becker (Eds.), *Revision: History, Theory, and Practice* (p. 25). Parlor Press LLC.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition* (Transferred to digital printing). Routledge.

Chafe, W. L. (1980). Some Reasons for Hesitating. En *Temporal Variables in Speech Studies in Honour of Frieda Goldman-Eisler* (pp. 169-180). De Gruyter.

Conijn, R., Roeser, J., & van Zaanen, M. (2019). Understanding the Keystroke Log: The Effect of Writing Task on Keystroke Features. *Reading and Writing*, 32(9), 2353-2374. <https://doi.org/10/ggjr78>

Ensuna, A., Garay, U., Gaminde, I., & Romero Andonegi, A. (2015). Bizkaiko gazte euskaldunen bai/ez galderen intonazioaz. *Linguistic Variation in the Basque and Education I: Euskararen bariazioa eta bariazioaren irakaskunza-I, 2015, ISBN 978-84-9082-278-4*, págs. 173-182, 173-182.

Etxebarria, A., Abasolo, J., Eguskiza, N., & Iglesias, A. (2020). Características de la competencia prosódica de los jóvenes bilingües vascos en la narración de un cuento. *Estudios de Fonética Experimental*, 29(29), 35-54.

Etxebarria, A., & Eguskiza, N. (2018). *Bariazioa esaldien intonazioan*. UPV/EHU, Argitalpen Zerbitzua.

Gaminde, I. (2009). Azentuaren korrelatuak akustikoak Gatikako lexikoan. *Euskalingua*, 14, 16-28.

Gaminde, I. (2017). Bilboko euskaldun gazteen lexikoaren erabilera. *Euskalingua*, 31, 6-14.

Gaminde, I., Etxebarria, A., Garay, U., & Romero, A. (2012). Esaldi barruko eten moten pertzepzioaz. *Ikastorratza, Didaktikarako e-aldizkaria*, 8.

Gaminde, I., Etxebarria, A., Romero, A., & Eguskiza, N. (2017). Características De La Competencia Prosódica De Jóvenes Bilingües Vascos En La Lectura En Voz Alta: Las Cumbres Tonales. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 55(1), 35-52. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832017000100035>

Giannetti, J., & Lord, M.-A. (2015). Une Plateforme Web Pour Soutenir La Réécriture Collaborative: EtherPad. *Formation et profession*, 23(1), 71-73. <https://doi.org/10.18162/fp.2015.a51>

Goldman-Eisler, F. (1958). Speech Production and the Predictability of Words in Context. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 10(2), 96-106. <https://doi.org/10/bsh2ww>

Goldman-Eisler, F. (1968). *Psycholinguistics: Experiments in Spontaneous Speech*. Academic Press.

Greenspan, D., Iba, A., & Zamfirescu, J. D. (2008). *Etherpad: Really Real-Time Collaborative Document Editing*. Etherpad.

Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. *Cognitive processes in Writing*.

Hayes, J. R., & Flower, L. (1981). Uncovering Cognitive Processes in Writing: An Introduction to Protocol Analysis. En P. Mosenthal, L. Tamor, & S. A. Walmsley (Eds.), *Research on Writing: Principles and Methods*.

Hizkuntza Politikarako Sailburuordetza. (2012). *V. Inkesta Soziolinguistikoa - Euskal Autonomia Erkidegoa, Nafarroa eta Iparraldea* (p. 25). Eusko Jaurlaritza.

Ihaka, R., & Gentleman, R. (1996). R: A Language for Data Analysis and Graphics. *Journal of Computational and Graphical Statistics*, 5(3), 299-314. <https://doi.org/10/gddc3n>

Kollberg, P., Kim, H.-C., & Eklundh, K. S. (1996). Trace-It: An Interactive Tool for Revision Analysis. *European Writing Conferences Barcelona, Spain*, 23-25.

Krashen, S. (1977). The Monitor Model for Adult Second Language Performance. En M. Burt, H. Dulay, & M. Finocchiaro (Eds.), *Viewpoints on English as a Second Language* (pp. 152-161).

Leijten, M., & Van Waes, L. (2005). *Inputlog: A Logging Tool for the Research of Writing Processes*. 22.

Leijten, M., & Van Waes, L. (2013). Keystroke Logging in Writing Research: Using Inputlog to Analyze and Visualize Writing Processes. *Written Communication*, 30(3), 358-392. <https://doi.org/10/f5q5cm>

Levett, W. J. (1983). Monitoring and Self-Repair in Speech. *Cognition*, 14(1), 41-104. <https://doi.org/10/fg4ht2>

Levett, W. J. (1999). Producing Spoken Language: A Blueprint of the Speaker. En *The Neurocognition of Language* (pp. 83-122). Oxford University Press.

Mangiafico, S. (2020). *Rcompanion: Functions to Support Extension Education Program Evaluation* [Manual].

Matsuhashi, A. (1981). Pausing and Planning: The Tempo of Written Discourse Production. *Research in the Teaching of English*, 15(2), 113-134.

Monteiro, C., & Leal, J. P. (2012). HandSpy - a System to Manage Experiments on Cognitive Processes in Writing. En A. Simões, R. Queirós, & D. da Cruz (Eds.), *1st Symposium on Languages, Applications and Technologies* (Vol. 21, pp. 123-132). Schloss DagstuhlLeibniz-Zentrum fuer Informatik. <https://doi.org/10/ghghqg>

Schindler, E. (2006). CRM for the Web Crowd: These Three Sales Tracking Tools Promise Web 2.0 Features. Are They Worth It? En *Creativemac*.

Schou, L., Dragsted, B., & Carl, M. (2010). Ten Years of Translog. *Ten years of Translog*, 38, 37-48.

Severinson-Eklundh, K., & Kollberg, P. (1992). Translating Keystroke Records into a General Notation for the Writing Process (IPLab-59). *Stockholm: Department of Numerical Analysis and Computing Science, Royal Institute of Technology*.

Strömqvist, S., & Malmsten, L. (1998). *Scriptlog pro 1.04: User's Manual*. Gothenburg Sweden: University of Gothenburg Department of Linguistics.

Young, A., & Yung, M. (1997). Deniable Password Snatching: On the Possibility of Evasive Electronic Espionage. *Proceedings. 1997 IEEE Symposium on Security and Privacy (Cat. No.97CB36097)*, 224-235. <https://doi.org/10/dvc964>

Efeitos de resistência: programa ciência sem fronteiras

Effects of Resistance: Science Without Borders Program

Carina Merkle Lingnau

Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil

Departamento Acadêmico de Ciências Humanas, Letras e Artes

<https://orcid.org/0000-0002-8469-3961>

e-mail: carinadebeltrao@gmail.com

Pedro Navarro

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Departamento de Letras

e-mail: navarro.pl@gmail.com

Recibido: 09/12/2020

Aprobado: 02/02/2021

RESUMO

O Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) é um projeto de intercâmbio e mobilidade internacional do governo brasileiro nas instituições de ensino superior (IES), ele esteve em evidência em vários países do mundo e permitiu o ingresso de estudantes brasileiros em várias IES internacionais. O programa CsF teve muitos pontos positivos mas também várias lacunas em sua realização. Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de doutorado realizada e orientada pelos autores e desenvolvida na Universidade Estadual de Maringá, (UEM), estado do Paraná, Brasil. Desse modo o objetivo desse artigo é refletir sobre os efeitos de governamentalidade dos discursos produzidos sobre o CsF no *corpus* deste artigo, que reúne entrevistas, documentos e mídias. Como metodologia do trabalho utilizamos levantamento bibliográfico, pesquisa documental, entrevistas narrativas (BAUER & GASKEL, 2002) e método arquegenealógico (FOUCAULT, 1999, 2008a, 2014a). Nossas discussões têm suporte teórico em Foucault, Veiga-Neto, Bauman, entre outros. Como resultados percebemos neste artigo que os efeitos de resistência ficaram em torno da permanência dos alunos nos Estados Unidos da América (EUA) mesmo em condições de dificuldade linguística, uma vez que apesar das exigências do programa nem todos os discentes envolvidos no CsF tinham fluência no idioma da IES estrangeira que desenvolveram seus estudos; também observamos resistência diante da resolução de problemas enfrentados pelas/os acadêmicas/os quando conseguiram estabelecer comunicação com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); por fim a resistência também envolveu a reflexão sobre os recursos financeiros enviados ao exterior para o CsF. Concluímos que a partir desta experiência no CsF os discentes envolvidos só conseguiram ter seu período no exterior finalizado por conta do foco no ensino, uma vez que a pesquisa e a extensão foram comprometidas porque as alunas/os não tinham fluência no idioma do país estrangeiro que recebeu os discentes. Ainda salientamos que os discentes perceberam que tanto professores brasileiros quanto norte-americanos tinham qualidade de ensino em suas aulas, um exemplo disso foi o uso de referência bibliográfica idêntica nos dois países, diferindo apenas o fato de no Brasil o uso ser impresso e nos EUA o livro ser utilizado no formato *online*, na parte estrutural no entanto, foram observadas diferenças. Outra questão observada foi a mudança da representação da imagem percebida em relação ao brasileiro, da imagem brasileiro preguiçoso, burro, para brasileiro esforçado e inteligente. Ademais, os entrevistados consideram o povo brasileiro como mais crítico do que o povo norte-americano e entram em contato com a representação brasileira, conseguindo uma visita com o responsável norte-americano para que o problema fosse verificado e os alunos brasileiros que estejam enfrentando esse mesmo problema com o aprendizado do idioma no Texas sejam transferidos para outro estado norte-americano. No entanto, esta oportunidade que o CsF ofereceu aos alunos não implementou em grande escala a parceria internacional entre as IES. Assim, o modo pelo qual as/os acadêmicas/os reagiram aos desafios apresentados se efetivou nas resistências que se fizeram necessárias para que o programa minimamente fosse realizado pelos discentes envolvidos no processo de mobilidade internacional.

Palavras-Chave: globalização - discurso- internacionalização da educação- mobilidade.

RESUMEN

El Programa Ciencia sin Fronteras (CsF) es un proyecto de movilidad e intercambio internacional del gobierno brasileño en instituciones de educación superior (IES), ha estado presente en varios países del mundo y ha permitido que estudiantes brasileños se unan a varias IES internacionales. El programa CsF tuvo muchos puntos positivos, pero también varias lagunas en su implementación. Este trabajo es un extracto de una investigación doctoral realizada y guiada por los autores y desarrollada en la Universidad Estatal de Maringá, (UEM), Estado de Paraná, Brasil. Así, el objetivo de este artículo es reflexionar sobre los efectos de gubernamentalidad de los discursos producidos sobre el CSF en el corpus de este artículo, que reúne entrevistas, documentos y medios de comunicación. Como metodología del trabajo se utilizó el relevamiento bibliográfico, la investigación documental, las entrevistas narrativas (BAUER & GASKEL, 2002) y el método arqueogenético (FOUCAULT, 1999, 2008a, 2014a). Nuestras discusiones son apoyadas teóricamente por Foucault, Veiga-Neto, Bauman, entre otros. Como resultado, nos dimos cuenta en este artículo que los efectos de la resistencia se encontraban en torno a la permanencia de los estudiantes en los Estados Unidos de América (EE.UU.) incluso en condiciones de dificultad lingüística, ya que a pesar de los requisitos del programa, no todos los estudiantes involucrados en CsF dominaban el inglés, idioma de las IES extranjeras que desarrollaron sus estudios; también observamos resistencia a la resolución de problemas que enfrentaron los académicos cuando lograron establecer comunicación con la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES); finalmente, la resistencia también implicó reflexionar sobre los recursos financieros enviados al exterior a la CSF. Concluimos que de esta experiencia en el CSF los estudiantes involucrados solo lograron completar su período en el extranjero debido al enfoque en la docencia, ya que la investigación y extensión se vieron comprometidas porque los estudiantes no dominaban con fluidez el idioma del país extranjero que recibió a los estudiantes. Destacamos también que los estudiantes se dieron cuenta de que tanto los docentes brasileños como los norteamericanos tenían una enseñanza de calidad en sus clases, ejemplo de lo cual fue el uso de idéntica referencia bibliográfica en ambos países, diferenciándose solo de que en Brasil el uso es impreso y en los EE. UU. siendo el libro utilizado en formato online, sin embargo en la parte estructural se observaron diferencias. Otro tema observado fue el cambio en la representación de la imagen percibida en relación con el brasileño, de la imagen brasileña perezosa y tonta, a un brasileño trabajador e inteligente. Además, los entrevistados consideran que el pueblo brasileño es más crítico que el pueblo norteamericano y se ponen en contacto con la representación brasileña, coordinando una visita con el funcionario norteamericano para que se verifique el problema y los estudiantes brasileños que enfrentan este problema. El mismo problema con el aprendizaje de idiomas en Texas se transfiere a otro estado de EE. UU. Sin embargo, esta oportunidad que el CsF brindó a los estudiantes no implementó, a gran escala, la alianza internacional entre las IES, por lo que la forma en que los académicos / estudiantes reaccionaron ante los desafíos presentados se concretó en las resistencias que se hicieron necesarias para la El programa fue realizado mínimamente por los estudiantes involucrados en el proceso de movilidad internacional.

Palabras clave: globalización - discurso - internacionalización de la educación - movilidad.

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa¹ é problematizar os efeitos da governamentalidade do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), modalidade de graduação, em relação às narrativas dos egressos envolvidos no CsF da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, câmpus Francisco Beltrão (doravante UTFPR-FB). Para isso, explicamos que o programa CsF foi instituído pelo decreto n. 7642, de 13 de dezembro de 2011. No primeiro artigo deste documento oficial, afirma-se que o Programa CsF foi estabelecido com o objetivo de proporcionar treinamento e capacitação de pessoas altamente qualificadas em universidades, instituições de ensino profissional e tecnológico e excelentes centros de pesquisa, bem como

¹ Este artigo faz parte de uma pesquisa maior de doutorado. Nesse sentido, agradecemos a todas e todos os entrevistados que nos auxiliaram na pesquisa.

atrair jovens talentos e pesquisadores para o Brasil com alta qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias.

O CsF apresenta em seu site "modalidade de graduação" os seguintes requisitos para participação no programa: ser brasileiro ou naturalizado; estar regularmente matriculado em Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil em cursos relacionados às áreas prioritárias do CsF; foram classificados com nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com pelo menos 600 pontos; possuir bom desempenho acadêmico; ter completado pelo menos 20% e no máximo 90% do currículo previsto para o curso de graduação.

Entre os objetivos que encontramos no site estão listados: investir na formação de pessoal altamente qualificado nas competências e habilidades necessárias para o avanço da sociedade do conhecimento; aumentar a presença de pesquisadores e estudantes de vários níveis em instituições de excelência no exterior; promover a inserção internacional das instituições brasileiras, abrindo oportunidades semelhantes para cientistas e estudantes estrangeiros; expandir o conhecimento inovador do pessoal da indústria de tecnologia; atraindo jovens cientistas e pesquisadores altamente qualificados para trabalhar no Brasil.

No artigo, procuramos estabelecer aproximações com os objetivos deste programa para verificar os efeitos de poder-saber do CsF vinculado às séries enunciativas recortadas para esta pesquisa. Para tanto, este artigo é organizado em primeiro lugar, discutindo a abordagem metodológica, depois relaciona educação e internacionalização, posteriormente apresentamos os efeitos governamentais do CsF UTFPR-FB. Em seguida, discutimos os efeitos da resistência e acabamos associando o CsF na UTFPR-FB aos efeitos abordados ao longo do artigo.

METODOLOGIA

Como metodologia, consideramos a dispersão discursiva, portanto, a fim de abordar as análises de corpus dispersas, mapeamos o CsF a partir de um corpus retirado de um acervo relacionado ao universo acadêmico e incluímos um público que faz parte da academia ou está interessado nele: entrevistas com egressos do CsF UTFPR-FB; com servidores públicos da UTFPR; Jornal do Trabalho da UTFPR; Texto de chamada pública do CsF; Revista Comemorativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Link da campanha para o reitor UTFPR / 2017.

Quando utilizamos o corpus no decorrer da tese, colocamos em negrito as passagens que merecem atenção a partir de nosso olhar analítico. Nesse momento, descrevemos detalhadamente o corpus acima justificado: a) cinco entrevistas narrativas com alunos de graduação da UTFPR-FB, egressos do CsF que foram para os EUA; b) três entrevistas com professores da UTFPR e técnicos administrativos; c) Chamada pública do Programa de Ciência sem Fronteiras / CRUP (Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas) e Universidade de Coimbra nº 127/2012; d) Revista Comemorativa da CAPES de julho de 2011; e) um link de internet na campanha para reitoria da UTFPR-2016 com a seguinte chamada: Proposta 3 - Rumo à classe mundial.

Para organizar o material selecionado para o corpus de entrevistas, listamos as afirmações em ordem de realização usando as letras A até F com a sigla SE posicionada em frente ao número correspondente para simbolizar a expressão da sequência enunciativa da série de expressões recortadas. Segundo Foucault (2014, p. 120), "pode-se dizer, de maneira geral, que uma sequência de elementos linguísticos só é enunciada se estiver imersa em um campo enunciativo em que aparece com elemento singular". Desse modo, consideramos sequências enunciativas os enunciados que de fato estejam conectados com o campo associado que envolve o CsF.

Os outros materiais, como editais, mídias, artigos de periódicos foram recortados do suporte material utilizado e referenciado no final da série descrita, usando o sinal gráfico parênteses. Para a análise das materialidades, utilizamos o método arqueogenológico que não

foi cunhado por Foucault, mas usado pelos estudos do discurso com base em estudos arquegeneológicos do filósofo Michel Foucault (2014a). A descrição da série enunciativa enfoca os seguintes conceitos de Foucault: discurso, enunciação e governamentalidade. Também nos referimos a Bauman (1999a, p.66-67) no uso do conceito de globalização. Para Bauman

[...] esta nova e desconfortável percepção das “coisas fugindo ao controle” é que foi articulada (com pouco benefício para a clareza intelectual) num conceito atualmente na moda: o de globalização. O significado mais profundo transmitido pela idéia da globalização é o de caráter indeterminado, indisciplinado e de autopropulsão dos assuntos mundiais; a ausência de um centro, de um painel de controle, de uma comissão diretora, de um gabinete administrativo. A globalização é a “nova desordem mundial” de Jowitt com um outro nome.

Diante disso, a partir desta "nova desordem mundial", discutimos elementos da relação entre ensino superior e internacionalização que nasce, por assim dizer, desse movimento discursivo da globalização.

Efeitos de Resistência

Para começar a discussão sobre os efeitos de resistência buscamos Dreyfus e Rabinow (1995, p. 244), os quais afirmam que

[...] quando definimos o exercício do poder como um modo de ação sobre as ações dos outros, quando as caracterizamos pelo “governo” dos homens, uns pelos outros – no sentido mais extenso da palavra, incluímos um elemento importante: a liberdade. O poder só se exerce sobre “sujeitos livres”, enquanto “livres” – entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer. Não há relação de poder onde as determinações estão saturadas – a escravidão não é uma relação de poder, pois o homem está acorrentado (trata-se então de uma relação física de coação) – mas apenas quando ele pode se deslocar e, no limite, escapar. Não há, portanto, um confronto entre poder e liberdade, numa relação de exclusão (onde o poder se exerce, a liberdade desaparece); mas um jogo muito mais complexo: nesse jogo, a liberdade aparecerá como condição de existência do poder.

Respeitando essa lógica, a liberdade, ainda que restrita, dos sujeitos egressos do CsF foi utilizada como resistência em alguns momentos de escape, de deslocamento do lugar comum de subjetivação em que todos eram atravessados pelos discursos da ordem. Foucault (2008a, p.12) em entrevista a Alexandre Fontana consolida o fato de que

[...] a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a coerções múltiplas. Possuindo efeitos regrados de poder. Cada sociedade possui seu regime de verdade, sua política geral da verdade, isto é, tipos de discurso que ela aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos, a maneira como se sancionam uns aos outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm a função de dizer o que funciona como verdadeiro.

Nesse cenário, a verdade foi algumas vezes questionada nos momentos de resistência dos egressos do CsF. Assim, as ditas verdades que subjetivam os sujeitos funcionam como

efeitos que estão ligadas ao poder. No instante em que o sujeito resiste aos efeitos de verdade e constrói outra possibilidade de verdade, a resistência aí se encontra.

Das sequências seguintes, destacamos alguns excertos que, a nosso ver, evidenciam lampejos que visualizam as situações através de outro posicionamento, de outro modo de subjetivação que não o de estar totalmente sujeitado ao que está posto.

SE32- “Então, sobre o inglês quanto eu fui pros Estados Unidos eu não sabia nada de inglês, absolutamente nada, então foi bem difícil porque eu já tive medo pra tirar o visto porque eu esperava que alguém que falasse inglês viesse falar comigo lá e eu não ia saber responder nada [...] fui o único brasileiro que chegou lá e foi pro nível um de inglês, teve gente que ficou no nível dois, mas eu fiquei no nível um [...]eu posso dizer pra ti que foi horrível, eu queria voltar porque eu não conseguia falar com ninguém, o meu dia era ouvir uma pessoa falar coisas que eu não tinha ideia do que ela estava falando, aí com o passar do tempo eu fui entender o que a pessoa queria dizer [...]Daí uma professora começou a me ajudar, me fazia estudar, estudar bastante, aí ela até me contou que tinha falado com o diretor e com outros professores e que achava que eu ia ser o primeiro aluno que ia do nível um pro nível quatro, e ela falava que tinham professores que falavam que era impossível, o diretor lá falou que nunca ia acontecer isso, daí eu tive que fazer o teste de nivelamento, e no teste de nivelamento eu parei no nível quatro, eu consegui ir pro nível quatro aí eu fiz outro teste, porque eu precisava tirar a nota pro cinco, era como se fosse um TOEFL IBT, eu tirei 90 de 120, fui super bem e daí consegui ir pra universidade durante o verão ” (SE-A)

SE33 - “e Portugal não tinha esse impasse da língua, então eu pensei, vamos lá, vou me inscrever e vamos ver o que vai acontecer. E foi dando certo, as coisas, apesar de que Portugal não aceitou, era pra gente ter ido pro Reino Unido, aí também não foi dando certo, aí a gente foi dando aquela desanimada, mas daí aconteceu de dar certo nos Estados Unidos, mas daí tinha esse problema da língua, uma coisa que eu sempre falava, mas o inglês é tão chato... Eu tentei fazer um curso de italiano uma época, eu achava que aprender uma nova língua era muito difícil, e realmente eu fui assim, sem falar praticamente nada, as coisas foram dando certo, eu fui, cheguei no Texas. Em relação ao inglês eu acho que eu tive muitas dificuldades no início, bastante dificuldade em conversar com pessoas, até mesmo me virar assim, comer... Teve uma época que eu pensava assim: eu ia fazer o curso de inglês, eu ia pro curso de inglês no Texas e pensava assim: eu preciso aprender o inglês, eu preciso aprender a língua, eu preciso conversar com esse povo, eu preciso me virar de uma certa forma, foi ali que eu comecei a me dedicar, conversar com pessoas estranhas e tinham coisas muito engraçadas porque parecia que quanto mais medo você tinha de conversar com as pessoas em inglês mas as pessoas vinham e te procuravam pra conversar [...] Apesar de que a gente estava em bastante brasileiros, acaba sendo um ponto negativo assim porque a gente acaba se aproximando mais do brasileiro por uma questão bem cultural e a gente acaba se tornando uma família brasileira e a gente acaba falando muito português” (SE-C)

SE34 - “Então se até o programa abria a possibilidade do aluno ir com 20% do curso e sem o nível fluente na língua, também o programa tem que ser responsabilizado. Se havia esta possibilidade do aluno que não tinha um nível bom ir fazer um curso de línguas lá fora, que aproveitassem mesmo, então é difícil pensar, acho que um conjunto de fatores é responsável pelos resultados.” (SE-F)

SE35 - “falando dessa ida do Texas pro Arizona, aí eu acho que foi um dos principais probleminhas que o programa veio pra gente, aí começaram a ter alguns problemas com o inglês, então a gente teve alguns problemas como os seis primeiros meses que eles imaginavam que a gente ia chegar e aprender o inglês nesses seis meses, não foi o que aconteceu ali no Texas, alguns professores eram muito bons, mas eu acho que o Texas, eles são muito acostumados a receber indianos, e o povo indiano pelo que a gente conversa, eles sempre tiveram inglês como segunda língua, então eles vão pros Estados Unidos com um nível bem

melhor, a parte básica eles sempre tiveram desde o início, eles já tem o embasamento e essa chamada foi uma chamada em que o povo não tinha esse embasamento de inglês. Então a gente chegou lá e eles imaginavam que a gente tinha essa base de inglês, eles começaram a passar o inglês pra gente em um nível superior, então ali a gente se assustou, a gente não conseguiu fazer o inglês, não consegui pegar essa base do inglês, fomos aprendendo meio aos trancos e barrancos e aí começou a surgir uns problemas dentro da universidade, a gente começou a escrever e-mails pra Denise, ela era da CAPES, era a coordenadora do programa, a gente foi relatando que o inglês não estava sendo muito fácil e a gente estava realmente com essa precariedade, com essa falta de um embasamento em inglês e aí muitas pessoas que estavam lá não eram só de engenharia ambiental, eram de engenharia química, enfim tinham outras áreas e a universidade não oferecia esse suporte, aí o presidente do instituto internacional foi fazer uma visita pra gente no Texas e conversou com a gente e a gente relatou os problemas dos professores de inglês que a gente tinha, elogiou as partes que a gente tinha que elogiar, ali os brasileiros sempre foram desta balança, sempre viram as partes boas mas também... Brasileiro é crítico por si só, a gente vê esse último tempo na política, na internet, o povo acabou sendo um pouco mais crítico. O brasileiro sempre foi um pouco mais crítico do que o americano, eu percebi isso, também uma parte muito interessante, mas aí o instituto internacional decidiu que a gente deveria ser transferido. Daí nós fizemos um monte de aplicação e teve uma parte bem interessante porque foram... nós fomos divididos, salvo algumas pessoas, que foram pra outras universidades, mas a maioria dos estudantes que estavam no Texas foi pro Arizona.” (SE-C)

SE36- “O programa foi totalmente a cargo do governo, um processo *top down* (de cima para baixo), vai enlatadinho, abre e come e pronto. Aí o que acontece nesse processo, as universidades não tinham nenhuma liberdade pra influenciar o processo, é bem verdade que o MEC deixava muita liberdade pra que a instituição fizesse o processo seletivo, entendeu? Selecionem os alunos que poderão participar, mas os alunos tinham total acesso aos editais, eles, assim, se quisessem participar dos editais e viajar sem comunicar a instituição eles poderiam ir perfeitamente ter feito isso, porque nós não tínhamos como agir dentro do processo.” (SE-G)

SE37-Tem algumas curiosidades que a gente ouvia lá fora que o Ciência sem Fronteiras às vezes era muito melhor para o país estrangeiro do que para o brasileiro, nós somos invadidos por universidades do mundo inteiro, porque existe uma coisa que se chama economia, se chama financeiro, como se diz, o capitalismo não tem sentimento, isso a gente tem que deixar muito claro. As universidades americanas, excelentes universidades, não tiro o mérito deles não, canadenses, inglesas, que tem outra matriz orçamentária, a gente tem que entender isso. (SE-F)

SE38-“Sobre a parte do ensino, numa universidade, eu acho que a gente não perde tanto quanto eu acho que a gente perde. A gente acha que o Brasil é sempre o pior, mas não é, eu tive e tenho professores aqui que são muito melhores do que os professores que eu tive lá, muito melhores. Tive aulas aqui que eu acho que vai ser difícil eu ter algumas aulas que sejam melhores do que as que eu tive aqui. Porque aqui na nossa universidade tem professores excepcionais, eu acho que a parte do ensino o Brasil não perde de tanto, porque eu inclusive achei que aqui é mais difícil de você conseguir passar em uma matéria do que lá [...] Então eu acho que aqui é mais difícil, tanto que lá os americanos ficavam às vezes boquiabertos com a gente por causa do cálculo, a gente consegue fazer muitas coisas de cálculo que eles não conseguem fazer, pelo menos lá nessa universidade que a gente estava era assim. Os brasileiros tinham notas altas, eu não fui uma das pessoas, mas lá tem uma coisa que é como se fosse o nosso coeficiente aqui que vai de zero até cinco e muitos brasileiros recebem coeficiente acima de quatro e meio, eles recebiam cartas do reitor dizendo: Você é um dos melhores alunos da universidade. Então são coisas assim fantásticas, a gente percebe que a gente é burro, a gente é ignorante, somos índios aqui no Brasil. Não, a gente é inteligente, a gente vai atrás e a gente

busca sempre informação. Eu acho que essa coisa de que nos outros é sempre melhor, o Brasil está sempre nos últimos no ranking. Uma que eu nunca vi ninguém dos rankings aqui da nossa universidade, a gente não sabe como funciona, quem faz, como faz, então a gente não pode dizer que tal revista falou que o Brasil é sei lá, está em 200 no ranking, tá e daí, isso não significa que eles analisaram o Brasil inteiro, porque não funciona dessa maneira, a gente sempre tem que olhar os critérios. Então eu acho que nessa parte a gente não está tão atrasado assim não.” (SE-A)

SE39-“às vezes eu não entendia o conteúdo da disciplina do curso mesmo e eu tinha dificuldade de explicar o que eu não estava entendendo, era uma sala de cento e poucos alunos, algumas disciplinas tinham grupos maiores, todo mundo nativo, a gente escolhia a disciplina que a gente podia fazer, às vezes não tinha nenhum brasileiro junto, às vezes eu ficava com vergonha de pedir, de perguntar alguma coisa sobre a matéria, daí algumas vezes eu fui com dúvida pra casa, porque eu não tinha, não sei, maturidade na língua para perguntar, pra me expressar, mas pra entender. O que o professor falava eu nunca tive dificuldade [...] E assim foi fantástico, a minha experiência na engenharia ambiental, eu gostei muito, eu fiz poucas matérias, infelizmente a língua deu uma travada nessa questão e outros motivos que eu podia logicamente ter tido foco, eu poderia ter aproveitado muito mais. Mas eu aproveitei à medida do possível quando eu estive lá, foi sensacional, fazer engenharia ambiental numa outra língua, numa outra visão, ah, inclusive eu fiz tratamento de água, então lá em cima o recurso hídrico muito escasso, no Brasil a gente tem muito recurso hídrico disponível, lá eu vi o quanto eles se preocupam com essa questão de água e o quanto a gente ainda a gente não se preocupa, então eu tive uma outra visão da engenharia ambiental. Pra mim foi uma parte muito interessante porque foi uma parte que eu gostei e eu vi o quanto eu gosto dessa parte da engenharia ambiental, essa parte sanitária, essa parte de qualidade de água, então me abriu bastante horizontes.” (SE-B)

SE40-“Eu fiz uma matéria, que eu até comentei com a professora da disciplina daqui, de resíduos líquidos lá, que foi exatamente a matéria que eu tive no Brasil, eu voltei e fiz essa matéria porque lá a gente não teve laboratório, era uma matéria teórica e aqui a gente tem teórica e prática. Tudo que ele passou lá na parte teórica, a gente viu na parte teórica aqui, acrescentando que aqui tinha a parte prática, então aqui os nossos professores não perdem nada pra lá. Eu acho que parte estrutural, aqui a Utf que é nova e está crescendo, ela ainda tem muito a desejar e a gente vê universidades mais antigas que elas ainda os incentivos financeiros não estão a altura delas lá nos Estados Unidos que têm tecnologia de ponta, laboratórios sofisticados e tudo mais, mas na questão de docência dos professores, os professores não perdem muito pra cá, na verdade eles não perdem em nada pra cá, os professores se equivalem, tanto lá quanto aqui são professores ótimos.” (SE-C)

SE41-“Com relação ao ensino, a diferença do ensino de lá e daqui: eu acredito que a principal diferença é com relação à estrutura e recursos, eles têm muito recurso, eles têm uma estrutura maravilhosa, eles têm laboratório pra tudo o que você imaginar, eles têm recursos, eles estão ali, eles têm “n” coisas que você pode fazer, eles te apoiam muito com relação a isso. Com relação às aulas, à sala de aula, eu acredito que os nossos professores são tão bem preparados quanto os deles, com relação a isso a gente não pode dizer, ah, os professores americanos sabem muito mais ou o professor americano está muito mais preparado do que o professor brasileiro. Eu acredito que o conteúdo em sala de aula é o mesmo que é passado, tanto é que em algumas matérias que alguns amigos meus fizeram lá utilizavam o mesmo livro que a gente utilizava aqui, a diferença era que o livro era *online*, você tinha exercícios *online* e você tinha exercícios *online* que você entregava toda semana e que você fazia em sala de aula, então a forma com que era passada a matéria era muito mais, digamos assim, melhor, num grau mais avançado, e você aproveita muito mais, você aprende muito mais, porque você visualiza aquilo de uma forma bem mais ampla, e também a forma de avaliação, é bem diferente

daqui, não achei mais difícil lá do que aqui, acho aqui muito mais difícil, isso é uma coisa que me deixa muito triste com relação ao sistema educacional brasileiro. Aqui os cursos de engenharia são difíceis, a gente pensa: nos Estados Unidos deve ser muito mais difícil, eles devem cobrar coisas muito mais complicadas, bem pelo contrário, eles cobram tanto quanto aqui, porém a forma de avaliação é diferente lá, então isso se torna mais fácil. Aqui a forma de avaliação é: você faz uma ou duas provas durante o semestre e você tem que tirar seis ou sete naquelas provas pra você passar, durante todo o percurso nada é cobrado, o tema de casa (o *homework*), eles não te dão nota em relação a isso, porém lá eles te dão nota em tudo o que você fizer, então tua nota final vai ser composta por *homework*, por trabalhos que você fez ao longo do semestre, daí o que acontece: isso proporciona que o aluno esteja estudando o tempo inteiro, que ele chegue na hora do *midterm* (exame intermediário) porque lá a gente tem duas provas: o *midterm* e o *final exam* (exame final), chegue lá e você saiba fazer, porque te obriga a estudar durante todo o semestre e valoriza o esforço que você faz o semestre todo, porque vai te dando nota por isso, então não é aquela coisa: vão dar um trabalhinho e eles vão copiar, ninguém copia, todo mundo estuda, todo mundo realmente faz, porque precisa, porque sabe que vai chegar lá na prova e vai precisar e quem só fica copiando não vai conseguir passar, então eu acho que isso é uma grande diferença que eu percebi em relação ao sistema de educação, à forma de avaliação e isso se torna mais fácil, a maioria dos brasileiros que estudou bastante passou em todas as matérias, tranquilamente passou com “A” (A+), o que a gente não vê aqui nos cursos de engenharia, que a maioria fica ali penando, penando nas matérias e é difícil, porque a gente não tem aquela coisa de ir atrás e estudar o tempo inteiro, essa cultura de estar interagindo o tempo inteiro com a matéria, então a grande diferença é essa.” (SE-D)

SE42-“Uma instituição só torna-se internacional, se torna parte de pesquisa conjunta, parte de mobilidade acadêmica, quando os docentes têm relações, conexões lá fora. E essas conexões perpassam o tempo, você tem uma carreira toda aqui dentro. O aluno que teve uma oportunidade, muitos deles não estão nem mais na UTFPR, infelizmente já se formaram, foram embora, sorte deles, certo.” (SE-E)

SE43-“E quanto à pesquisa, eu acho que não vi tanta diferença assim na qualidade do ensino, porque a gente sempre imagina que a vai pros Estados Unidos, que a gente vai aprender bem mais, mas o nível da gente enquanto acadêmico, pelo menos na universidade que eu estava e nas disciplinas que eu peguei, porque varia bastante, algumas eu não peguei da Engenharia Ambiental, porque a gente podia pegar qualquer área correlata que a gente quisesse, eu peguei algumas de geografia, de climatologia, mas a maioria das disciplinas que eu peguei eu percebia que a gente estava no mesmo nível, os alunos aqui do Brasil e de lá, às vezes a gente tinha mais, porque aqui as nossas disciplinas têm carga horária maior [...] E quanto à pesquisa, eu fiz uma disciplina de construções sustentáveis e acabou que a gente usou o mesmo projeto final da disciplina e a gente aplicou para uma revista e a gente foi aceito na primeira triagem, agora eles mandaram uma correção, eles falaram que é um trabalho bom, mas uma coisa que eu percebi é que a gente achou uma coisa completamente nova, tanto que a gente pensava: Vamos submeter isso para uma revista! E quando a gente submeteu eles mandaram pra gente dizendo que está de acordo, estava bem escrito, pra gente corrigir algumas coisas, mas que não era uma novidade. Uma coisa que pra gente era uma coisa bem diferente, que ia ser aceito facilmente, mas eles falaram que não é relevante, que é uma coisa que não é considerado algo novo, então eu percebo que se a gente fosse de lá, se a gente tivesse mais contato, a gente ia saber que era uma coisa corriqueira.” (SE-B)

SE44- “No Texas mesmo eles tinham umas pesquisas em oceanografia que eram maravilhosas eu não acabei me aprofundando, mas eu dei uma olhada geral, nas partes da pesquisa e eles realmente, a pesquisa deles é bem científica, é bem forte, uma parte bem bacana. Mas infelizmente, eu gostaria de ter feito um projeto de pesquisa, de ter conhecido um professor numa área, mas realmente futuramente eu pretendo sair daqui fazer um mestrado, eu almejo

uma Ufsc, já estou montando um projeto pra mandar pra lá e futuramente quem sabe se eu conseguir fazer um mestrado ou doutorado sanduíche, fazer uma pesquisa lá fora e voltar e contribuir realmente para uma pesquisa científica pro Brasil, acho que essa é uma parte bacana.” (SE-C)

SE45- “então foi um pouco difícil de achar alguma coisa enquanto pesquisa. Porém, é muito mais fácil do que aqui, as oportunidades são bem maiores, e eu percebi que os professores são um pouco mais abertos, eu percebi que os professores eram mais abertos para conversar, eu enviei *email* para vários professores pedindo se eles tinham alguma pesquisa, se eu podia entrar como voluntária e eles falaram: passa aqui no meu escritório pra conversar. Então vários me chamaram pra conversar, eu fui conversar só que alguns não tinham pesquisa disponível pro semestre que eu entrei na universidade, que foi o *fall* (Outono), foi o único semestre que eu fiz na universidade, porque isso já foi oito, nove meses depois que eu estava lá. Eu acabei pegando uma pesquisa sobre *human rights* (direitos humanos), sobre, esqueci... Então não era muito relacionado à água, não era muito relacionado à minha área, que era no curso de sociologia lá, mas foi bem interessante porque era uma pesquisa sobre o Brasil, sobre São Paulo, uma cidade da África do Sul e sobre uma cidade na Índia. Então, ela analisava a questão dos direitos humanos com relação à água, saneamento básico, em relação a isso, verificava se estava realmente ocorrendo isso e a gente analisava casos de pessoas que entram na justiça pra pedir direito ao uso de água porque a Sanepar às vezes cortava água por conta de pagamento, então ela analisava se havia uma limitação dos direitos humanos com relação a isso. Não era exatamente com relação à minha área de engenharia, mas era um pouco relacionado. Então eu acredito assim, se eu tivesse tido mais tempo pra pesquisar, mais tempo pra interagir com os professores mais um semestre talvez eu teria conseguido uma pesquisa um pouco mais adequada na minha área, mas eu achei bem mais fácil do que aqui, em três anos de Uff foi muito difícil eu ter conseguido uma pesquisa, achei mais fácil e o pessoal que estava lá também falou que era mais tranquilo, mais fácil de achar.” (SE-D)

Nas sequências acima, a regularidade é a resistência aos modos de subjetivação contemporâneos nos dispositivos da língua estrangeira (doravante LE) inglesa, globalização e programa CsF. Nessa linha, as SEs enunciavam que, embora as IES nos EUA tenham mais estrutura e recursos financeiros do que as IES brasileiras, a qualidade dos professores brasileiros e americanos é a mesma, pois nas duas sociedades estão preparados para o ensino superior.

Tomamos esse fato como resistência, já que um dos objetivos do programa CsF é enviar os alunos para IES do exterior como forma de avanço da sociedade do conhecimento. Nesse caso, os enunciados mostram que o capital humano dessas duas IES do sistema norte-americano e brasileiro se aproximam e não estabelecem relação de superioridade/inferioridade, fato esse que indica resistência ao enunciado de superioridade norte-americana.

Na SE40, por exemplo, o egresso afirma que até mesmo o livro utilizado nos EUA era o mesmo que o professor utilizava em suas aulas no Brasil, a diferença estava no suporte material, enquanto no Brasil era o livro impresso, nos EUA o livro era *online*. Nesse sentido, as SEs demonstram que o currículo é parecido entre os dois países, haja vista o que já temos discutido em relação às circunstâncias históricas que fizeram parte do acontecimento CsF. A esse respeito, reportamo-nos a Resende (2015, p.235), quando afirma que

[...] o currículo torna-se uma ferramenta poderosa cujo foco, para além do ensino e da difusão e/ou socialização do conhecimento, é vincular processos que denotam formas de produção de subjetividade.

Nesse contexto, examinamos, que através das SEs, o atravessamento do *american way*² no currículo brasileiro, o que, de acordo com a citação de Resende, é responsável por vincular os processos de produção de subjetividade. Os alunos subjetivados pelo CsF percebem nesse assujeitamento do programa, momentos de resistência, como na SE38, em que o entrevistado narra a possibilidade de enxergar o sujeito brasileiro como inteligente, que tira notas altas. A questão da identidade aparece nesse embate entre o eu e o Outro³.

Sobre tal questão, Coracini (2007, p.17) afirma que

[...] o sujeito da linguagem, para Lacan, lugar ou função discursiva, para Foucault, em ambas as visões, embora com pressupostos diferentes, o aspecto social se faz presente: o sujeito é também alteridade, carrega em si o outro, o estranho, que o transforma e é transformado por ele. É interessante lembrar que, se o sujeito é um lugar no discurso, heterogêneo na sua própria constituição e, por isso mesmo, fragmentado, cindido, o indivíduo (indiviso, uno) é um produto do exercício de poder disciplinar, daquilo que Foucault (1975)⁴ denomina tecnologias de controle, totalidade ilusória que constitui o imaginário e, como tal, a identidade do sujeito: ilusão de inteireza, de totalidade, de coerência, de homogeneidade que torna cada um e todos socialmente governáveis e, portanto, idealmente sob o controle daquele(s) que ocupa(m) o lugar de autoridade legitimada.

Assim, essa função sujeito brasileiro, incompleto e emblemático, que também é governável, sugere na SE38 um momento de resistência quando apresenta transição da imagem brasileiro preguiçoso, burro, para brasileiro esforçado e inteligente. Na obra que rememora momentos da instituição UTFPR, Leite (2010, p.104-105) analisa que

[...] a falta às aulas era considerada falha que merecia punição – logicamente punição física, de acordo com os métodos corretivos da época. Um dos castigos era a palmatória. Como a Escola de Artífices Aprendizes era destinada a crianças pobres, grande parte dos alunos não tinha sapatos. A esses meninos descalços era destinada outra violência na forma de preconceituosa como os professores falavam de seus pés: “sapatos de cachorro”.

Nesse trecho, percebemos as relações entre professores e alunos da antiga UTFPR, a então Escola de Artífices, uma relação de autoritarismo e de pouca delicadeza. Aí observamos a ruptura na ordem quando SE38 enaltece as qualidades da função sujeito brasileiro acadêmico e questiona os critérios dos rankings. A revista comemorativa da CAPES – 60 anos mostra um fato relevante sobre a posição do país em produção científica,

[...] é notável, portanto, a trajetória da ciência brasileira nesses 60 anos. Enquanto universidades como Harvard e Oxford na Inglaterra completam quatro séculos de existência, os programas de pós-graduação só começaram a surgir no Brasil a partir de 1960, quando um curso de mestrado em Odontologia teve início na Universidade

² Expressão que se refere ao estilo de vida norte-americano.

³ Utilizamos o pensamento de Bhabha (1998) que vê neste Outro a diferença, um outro lugar cultural. Esse Outro, escrito com letra maiúscula revela o desejo do Eu em ser o Outro; o rompimento da totalidade entre o Eu e o Outro; a angústia em perceber as diferenças entre o Eu e o Outro; o Outro como possibilidade de traçar limites e avanços nas relações entre o Eu e o Outro.

⁴ Coracini se refere ao texto de Foucault *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard.

Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Ainda assim, o Brasil conseguiu alcançar, em 2009, o posto de 13º país em produção científica, a frente da Holanda e da Rússia (BRASIL, 2011b, p.41).

Esses dados dão visibilidade a um Brasil inserido na ciência mundial e ativo naquele período histórico. Também verificamos aspectos de resistência na SEs no momento da ida dos alunos para outro país, mesmo sem as condições mínimas de proficiência no idioma e número de créditos cursados no Brasil. Essa questão pode ser analisada como uma resistência à relação poder-saber que não esperou as condições ideais, como apontado pela SE34, quando a oportunidade chegou este aluno resistiu às adversidades do momento apropriado e agarrou a oportunidade que se apresentou naquele tempo histórico.

Fazemos, nesse momento, remissão às palavras de Foucault (1995, p.232):

[...] quero dizer que as relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência, e é porque há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior for a resistência.

Relacionamos essa citação de Foucault à resistência da SE32 em que o aluno resistiu à dificuldade com o uso da LE conseguiu melhorar o nível do um para outro nível mais avançado suficiente para entrar na universidade, muito embora o próprio diretor da instituição e outros professores não acreditassesem que isso seria possível.

Outra questão relacionada à resistência está nas SEs33 e 35 em que os alunos confessam o problema do ensino do inglês no Texas e apresentam atitude de resistência em continuar nos EUA, estabelecem contato com os representantes da CAPES e conseguem alterar aquela situação para melhor.

Na SE35, o aluno não se resigna ao ensino norte-americano da língua inglesa para estrangeiros, ao contrário, ele considera o povo brasileiro como mais crítico do que o povo norte-americano e entra em contato com a representação brasileira, consegue uma visita com o responsável norte-americano para que o problema seja verificado e os alunos brasileiros que estejam enfrentando esse mesmo problema com o aprendizado do idioma no Texas sejam transferidos para outro estado norte-americano.

Na SE43, os egressos relatam a experiência de publicação em que os autores recebem o parecer informando que o texto já não é novidade. Esses egressos parecem não ter compreendido que o poder do saber, nesse caso, também exige leitura, para que a pesquisa seja realizada. Fischer (2012, p.109) reconhece que

[...] toda ciência é provisória, já que a cada momento, como num caleidoscópio, colocam-se para os grupos humanos e as sociedades alguns pontos críticos, algumas questões, que não vivem eternamente iguais a si mesmas, essencialmente as mesmas.

Assim, a verdade não aceita em um momento passa a ser uma não verdade em outro momento da ciência, a partir de outras regras, outra ordem. Os não ditos ficam por conta de discussão mais aprofundada sobre a não execução de pesquisa pela maior parte dos egressos.

CONSIDERAÇÕES

Ao término do CsF UTFPR-FB os egressos tiveram bem mais contato com o ensino, uma vez que estágio e pesquisa foram menos possíveis em virtude da fluência na LE e do tempo que estiveram envolvidos para se comunicarem em inglês.

Os egressos do CsF UTFPR-FB vindos dos EUA compartilham em seus depoimentos/confissões as narrativas que enunciam efeitos das realidades norte-americana e brasileira. Como assegura Veyne (2011, p.179), “não existiria sujeito humano sem uma subjetivação. Engendrado pelo dispositivo de sua época, o sujeito não é soberano, mas filho de seu tempo”, assim, esses sujeitos egressos do CsF UTFPR-FB, frutos de seu tempo, estavam inseridos em dispositivo pedagógico administrado por estratégias de governamentalidade movidas por uma ordem do discurso. Nesse quesito, Resende (2015, p.234) menciona que

[...] o discurso pedagógico, enquanto um discurso produzido no interior das ciências humanas, tornou a escola um aparato de produção, governamentalidade e disciplinarização de pessoas. A Pedagogia construiu discursos produtores de verdade para serem vinculados no espaço escolar com o objetivo subjacente de exercício de poder e disciplinamento de pessoas.

Nessa perspectiva, as SEs podem ser vistas como representações do mundo acadêmico norte-americano e brasileiro, nos encontros e desencontros disciplinares do ponto de vista daqueles que não estariam na centralidade da história, se não fosse por um olhar posicionado de baixo.

REFERÊNCIAS

Alfano, B. (2016). ‘A educação deve ser pensada durante a vida inteira’, diz Zygmunt Bauman. Criador do conceito de ‘modernidade líquida’, filósofo vai palestrar no encontro Educação 360. O Globo, publicação online, 23/08/2016. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/a-educacao-deve-ser-pensada-durante-vida-inteira-diz-zygmunt-bauman-17275423#ixzz4VsbqH7hK>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

Amos, K.; Parreira Do Amaral, M.; Bruno, L. E. N. B. (2008) The Research University in Context: the Examples of Brazil and Germany. *International Perspectives on Education and Society*, v. 9, p. 111-158.

Andrews, G. R. (1997). Democracia racial brasileira 1900-1990: um contraponto americano. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 11, n. 30, p. 95-115, Aug. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141997000200008&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 09 nov. 2016.

Bacca, A.M; PEY, M.O; SÁ, R.S. (2004). *Nas pegadas de Foucault*: apontamentos para a pesquisa de instituições. Rio de Janeiro: Achiamé.

Bauer, M. W; Gaskel, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*: um manual prático I tradução de Pedrinho A. Guareschi. - Petrópolis, RJ: Vozes.

Bauman, Z. (1999). *Globalização*: as consequências humanas. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

FISCHER, R. M. B. (2001). Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo (SP), v. 114, p. 197-223.

Foucault, M. (1995). "O Sujeito e o Poder" in DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, M. (1999). *Modernidade e ambivalência*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Foucault, M. (2008a). *Microfísica do poder*. Org e trad. Roberto Machado. 25ª.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal.

Foucault, M. (2008b). *Segurança, território, população*: curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução Eduardo Brandão; revisão da tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes.

Foucault, M. (2014a). *A arqueologia do saber*: Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 8ª.ed – Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, M. (2014b). *A ordem do discurso*: a aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970, tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24ed. São Paulo: Edições Loyola.

Foucault, M. (2015a). *A sociedade punitiva*. Tradução Ivone C. Benedetti. 1ª.ed. São Paulo: Martins Fontes.

Foucault, M. (2015b). *Ditos e escritos*. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento.

Motta, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, v. 2.

Gallo, S. (2014). *O 'efeito Foucault' em Educação*. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, (Editorial da Revista Pro-Posições).

Leite, J. C. C. (org.) (2010). *UTFPR: uma história de 100 anos*. 2ª.ed. Curitiba: Ed. UTFPR.

Lemke, T. (2007). An indigestible meal? Foucault, governmentality and state theory. *Distinktion: Scandinavian Journal of Social Theory*, n. 15. Disponível em: <<http://www.thomaslemkeweb.de/publikationen/IndigestibleMealfinal5.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2016.

Morosini, M. C. (2008). Internacionalização da Educação Superior no Brasil pós-LDB: o impacto das sociedades tecnologicamente avançadas. In: Mariluce Bittar; João Ferreira de Oliveira; Marília Costa Morosini. (Org.). *Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB*. 1ed. Brasília - DF: INEP, v. 2, p. 285-304.

rajagopalan, K. (2005). A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: Yves Lacoste. (Org.). *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo - SP: Parábola, p. 135-159.

Revel, J. (2005) *Michel Foucault*: conceitos essenciais. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlo Piovesani. - São Carlos: Claraluz.

Schwartzman, S; Castro, C. M; H Barros; Ito-Adler, J. (2012). Cem mil bolsas no Exterior. *Interesse Nacional*, v. 2, p. 25-36.

Silva Sobrinho, H. F. da. (2014). Efeitos münchhausen políticos: oposições-disjunções e acoberamentos das contradições entre línguas, ciências e fronteiras... In Eni Orlandi (org). *Linguagem, sociedade, políticas*. Pouso Alegre: UNIVAS; Campinas: RG Editores. 230p. - (Coleção Linguagem & Sociedade).

Veiga-Neto, A. (1999). *Educação e governamentalidade neoliberal*: novos dispositivos, novas subjetividades. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.13.htm>> Acesso em: 28 out. 2016.

Veyne, P. (2011). *Foucault*: seu pensamento, sua pessoa. Trad. Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Linguística aplicada e a formação continuada e crítica para professores de línguas adicionais: contribuições de um grupo de pesquisa

Applied Linguistics and the Continuous and Critical Teacher Education in Additional Languages: Contributions of a Study/Research Group

Phelipe de Lima Cerdeira
Unioeste, Brasil

e-mail: phelipe.cerdeira@uerj.br

Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim
Universidade Federal do Paraná, Brasil

e-mail: adrianacsmbrahim@gmail.com

Denise Akemi Hibarino
Universidade Federal do Paraná, Brasil

e-mail: dhibarino@gmail.com

Recibido: 09/12/2020
Aprobado: 08/02/2021

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar e discutir as atividades de um grupo de pesquisa, caracterizado como espaço acadêmico e colaborativo de promoção da formação permanente (Freire, 1996) de professores de línguas que atuam em diferentes instituições de ensino superior e de educação básica. Inicialmente, pretendemos apresentar nossas histórias locais (Mignolo, 2003) de formação e de constituição do grupo de pesquisa, e nossas preocupações com a área de formação continuada de professores em Linguística Aplicada ao longo da carreira docente, propiciando desenvolvimento acadêmico, social e pessoal. Na sequência, pretendemos abordar brevemente as perspectivas teóricas que, ao longo de cinco anos de existência, têm sido basilares para os estudos e para as pesquisas dos participantes vinculados ao grupo, como os estudos de letramentos - Multiletramentos (The New London Group, 1996; Cope; Kalantzis, 2009; Rojo, 2012, 2013, 2017); Novos Letramentos (Lankshear; Knobel, 2003, 2006) Letramento Crítico (Menezes de Souza, 2011, 2014; Monte Mór, 2014, 2017; Jordão, 2015, 2017); Colonialidade/Decolonialidade (Mignolo, 2003; Sousa Santos, 2013; Quijano, 2014), entre outros. Em seguida, apresentaremos alguns exemplos de práticas de letramentos e de trabalhos em Linguística Aplicada que têm sido desenvolvidos a partir de delineações decorrentes de estudos, reflexões, discussões e pesquisas realizadas colaborativamente pelos participantes. Os resultados alcançados em cinco anos de existência do grupo de pesquisa são reveladores de um processo de “reinvenção de formas de produzir conhecimentos” (Moita Lopes, 2006) nas e a partir das vivências e experiências docentes de cada um dos membros. Desta maneira, não há dúvidas de que o GPELIN tem se constituído em um espaço profícuo para o exercício de formação crítica e permanente e da práxis docente (Freire, 1996).

Palavras-chave: Formação permanente de professores. Novos letramentos. Educação de línguas.

ABSTRACT

This paper aims at presenting and discussing the activities carried out by a research group, which is characterized both as an academic and a collaborative space for language teachers and professors permanent development

promotion (Freire, 1996), engaged in different higher education and basic education contexts. First and foremost, we intend to present our local histories (Mignolo, 2003) of the development and the setting up of the research group, as well as our concerns with the permanent development of Applied Linguistics teachers and professors throughout their professional careers, encompassing their academic, social and personal up growth. Thereafter, we aim at briefly approaching the theoretical perspectives which, during our five years of existence, have underpinned our investigations and participants' researches, such as the literacies studies - Multiliteracies (The New London Group, 1996; Cope; Kalantzis, 2009; Rojo, 2012, 2013, 2017); New Literacies (Lankshear; Knobel, 2003, 2006), Critical Literacy (Menezes De Souza, 2011a/b, 2019; Monte Mór, 2014, 2017; Jordão, 2013, 2014, 2016); Coloniality/Decoloniality (Mignolo, 2003; Sousa Santos, 2014; Quijano, 2014), among others. Next, we will present some examples of literacy practices and works in Applied Linguistics which have been grounded on studies, reflections, discussions and researches collaboratively accomplished by the group members. The findings achieved in the last five years reveal a process of "reinvention of ways of building knowledges" (Moita Lopes, 2006) not only in but also based on the teaching livingness and experiences of each participant. Therefore, GPELIN has undoubtedly assembled a meaningful and productive context for the permanent critical development improvement and the teaching praxis (Freire, 1996).

Keywords: Permanent teacher development – New Literacy Studies – Linguistic Education.

A área da Linguística Aplicada (LA) brasileira têm se destacado por seu caráter inter-trans-multi e, sobretudo, INdisciplinar (Moita Lopes, 2006). Ao promover a ruptura com a concepção de aplicação de teorias linguísticas (Signorini & Cavalcanti, 1998), seu escopo abrange a expansão de fronteiras, a problematização de usos de linguagem em contextos diversos e os processos investigativos inacabados e múltiplos, como nos orientam Kleiman & Cavalcanti (2007).

Ainda sobre o contexto brasileiro, é necessário ponderar sobre o fato de que a LA foi, inicialmente, vinculada ao ensino e aprendizagem de segunda língua/língua estrangeira⁵. Utilizamos, ainda neste intrôito, a designação "estrangeira" apenas para sublinhar a taxonomia comumente utilizada pela grande maioria dos pesquisadores e, ainda, por associações e entidades circunscritas aos diferentes cenários e perspectivas linguísticas não apenas no país. Vale ressaltar, no entanto, que tal nomenclatura nos parece estar aquém das expectativas enquanto docentes e, certamente, distantes dos movimentos epistemológicos adotados para pensar a(s) língua(s) de maneira não apenas plural, mas enquanto resultados de discursos sociais heterogêneos e carregados de sentidos. Sendo assim, o espaço da sala de aula e a formação docente sempre estiveram presentes como temas de estudo. Todavia, esses dois focos têm sido, de forma produtiva, ressignificados por sujeitos pesquisadores, marcados por seus posicionamentos ideológicos, cujos olhares circunstanciados (Garcez, 2015) revelam as multiplicidades e as complexidades que envolvem as práticas docentes e discentes. Para Gimenez (2011), os estudos direcionados para as práticas de sala de aula evidenciam a importância do papel dos professores como pesquisadores de sua própria formação, evidenciando o dissenso de vozes, discursos, presenças e corpos que fazem parte de seus espaços de atuação.

⁵ Nosso posicionamento sobre o termo será problematizado mais adiante.

É, portanto, a partir dessa premissa que o presente artigo está estruturado. Nosso objetivo é apresentar e discutir algumas atividades de um grupo de pesquisa (GPELIN)⁶, como espaço acadêmico e colaborativo de promoção da formação permanente (Freire, 1996) no qual atuam professores de línguas vinculados a diferentes instituições de ensino superior e da educação básica. Na primeira seção, apresentaremos o histórico de formação e constituição do grupo de pesquisa. Na segunda seção, abordaremos, de forma sucinta, algumas das vertentes teóricas constituintes de nossos estudos. Na sequência, apresentaremos alguns exemplos de reverberações provenientes de reflexões, discussões e pesquisas realizadas colaborativamente. Finalmente, mostraremos alguns resultados ao longo de cinco anos de existência e a relevância de um espaço de formação crítica e permanente e da práxis docente (Freire, 1996).

HISTÓRICO DO GPLEM/GPELIN

O GPLEM (Grupo de Pesquisa em Línguas Estrangeiras Modernas) foi criado no dia 26 de dezembro de 2015⁷ e credenciado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Federal do Paraná (PRPPG/UFPR) em janeiro de 2016. As primeiras reuniões sobre a criação de um novo grupo de pesquisa no SEPT/UFPR (Setor de Educação Profissional e Tecnológica da UFPR) iniciaram em junho de 2015, quando novas vagas para concurso público na área de língua inglesa estavam sendo ofertadas e houve a tomada de posse de uma professora de inglês, a única efetivada por concurso público, pois as outras duas eram de professoras que atuavam por meio de contrato temporário, e outra estava afastada para estudos de doutorado.

No setor, havia professoras de outras línguas: três de castelhano, uma de francês e um professor de alemão. A área de línguas estrangeiras (LE) do SEPT, apesar de contar com um pequeno número de professores, possui considerável representatividade, uma vez que as disciplinas de LE são obrigatórias⁸ nos cursos de Comunicação Institucional, Secretariado, Luteria e o Técnico em Petróleo e Gás; e optativa no curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Esse motivo, somado à necessidade de termos uma maior integração de nossas práticas pedagógicas, bem como um espaço de pesquisas para melhor entendermos o contexto e as necessidades das diferentes especificidades de formação em línguas nos diferentes cursos do setor, aliado ao nosso desejo de criar um espaço de formação docente permanente, nos levou à criação do grupo de pesquisa.

Inicialmente, a nossa percepção, influenciada por estudos que fazíamos na época, era a de que os estudos dos Multiletramentos e Novos Letramentos (New London Group, 1996; Lankshear; Knobel, 2003, 2006; Cope; Kalantzis, 2000, 2008) e dos Letramentos Críticos (Monte Mór, 2013, Menezes de Souza, 2011a/b), poderiam melhor fundamentar nossas práticas pedagógicas, levando em conta as diferenças dos objetivos de formação tecnológica em cada curso ofertado. Esse entendimento levou em conta interesses, necessidades e a valorização da heterogeneidade e das formas plurais de conhecimentos e culturas dos alunos, bem como

⁶ Conforme histórico que será apresentado na próxima seção, mudamos o nome do grupo de GPLEM para GPELIN - Grupo de Pesquisa em Educação Linguística – conforme pode ser verificado no diretório do CNPq, pelo link: dgp.cnpq.br/dgp/espelhgrupo/8516320220190087.

⁷ Um histórico mais detalhado do GPLEM foi publicado em artigo anterior: Mattos Brahim, A. C. S. de. (2019). Formação continuada de professores do ensino superior: as influências de um grupo de estudos. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, 8 (3), Port.131-146 /Eng.128-143.doi: <http://dx.doi.org/10.35572/rler.v8i3>.

⁸ Até 2017, o castelhano era obrigatório no curso de Comunicação Institucional.

oportunidades de desenvolvimento da agência, num constante processo de *meaning-making*. Nesse processo, que acontece em diferentes práticas sociais de linguagem, entendíamos ser necessário o estabelecimento de uma agenda de ensino de LE mais adequada à formação dos alunos, principalmente porque vivemos em uma sociedade em que as interações são constituídas pela pluralidade e de diversidade cultural e social.

Nesse sentido, concomitantemente a conversas informais com as colegas professoras de inglês e de castelhano sobre a falta de um “norte”⁹ que pudesse conduzir nossas práticas, esses foram os motivos para a criação de um grupo de pesquisa, e a partir dele, de um grupo de estudos formado pelos docentes do setor. À época, a noção era a de que um grupo de estudos só de docentes poderia ser um espaço de “fortalecimento do nosso poder” e de “possibilidade de exercício da nossa agência” (Pignatelli, 1994, p. 128) como professores de LE do SEPT.

Os anos de 2016 e 2017 foram difíceis para o GPLEM. Iniciamos a atividade do grupo de estudos dos docentes como a principal atividade do grupo pesquisa. Inicialmente, foi composto pelos 6 professores do setor, com a adesão, meses depois, de um professor substituto e outra professora convidada, ambos de castelhano. Realizávamos uma reunião a cada 15 dias para a discussão dos textos que escolhíamos em conjunto, mas a dificuldade de participação de todos era grande, devido à incompatibilidade de agendas, dadas as várias tarefas acadêmicas e pessoais. Foi também um período em que precisávamos entender o que implicaria a participação em um grupo de estudos: dedicar tempo para leituras, reflexões e participação nas reuniões do grupo, bem como disposição para reverter nossos estudos em mudanças nas nossas práticas de ensino, extensão e pesquisa, assumindo uma agenda pessoal de formação continuada que, conforme afirmam Freire e Leffa (2013), é uma atitude de liberdade de escolha que o professor exerce em relação à sua própria formação.

No início de 2018, vários professores de LE do SEPT se desvincularam do GPLEM e, com um número reduzido de participantes, passamos a convidar professores de outras IES¹⁰. Esse aspecto, aliado ao nosso próprio amadurecimento enquanto grupo de estudos nos fortaleceu sobremaneira e o grupo também passou a cumprir uma agenda de pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma universidade, com a participação de professores que desenvolvem suas pesquisas de mestrado e de doutorado.

Outro motivo que levou à consolidação do grupo de estudos do GPLEM foi a criação de uma agenda de atividades interligadas entre ensino, pesquisa e extensão. Entre essas ações, a partir de 2018, nos organizamos para participar de eventos científicos e de organização de artigos para publicação em revistas da área da LA, bem como a publicação de um livro que apresentaremos na seção de publicações e contribuições. Em 2019, começamos a colher os frutos desta nova agenda, conforme apresentação na terceira seção deste artigo.

No início de 2020, ainda antes da pandemia da COVID-19, nos organizamos para realizar nossos encontros de forma remota, pelo fato de termos pesquisadores de outras cidades, o que dificultava a participação de todos presencialmente. Essa situação se consolidou no ano de 2020, por causa da necessidade de isolamento físico social como iniciativa de conter a propagação do novo coronavírus (SARS-CoV-2).

⁹ Naquele período, houve a percepção de que precisaríamos de um “norte”, ou seja, um planejamento em conjunto que subsidiasse nossas práticas de sala de aula no SEPT. Uma fala que ficou marcada foi a de uma colega que afirmou em uma conversa informal: “Cada professor faz o que quer, e não temos uma continuidade, de um semestre letivo para outro, o que prejudica a aprendizagem dos alunos”.

¹⁰ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual do Paraná (UNESP/PR).

Outra ideia que se consolidou neste ano de 2020, e bastante significativa, foi a mudança do nome do grupo. Inicialmente, o nome GPLEM foi pensado a partir da influência da taxonomia das áreas da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e pela tradição nos estudos da própria LA, que teve origem, inclusive, a partir de seus interesses sobre “processos de ensino e aprendizagem de línguas”, notadamente de “línguas estrangeiras”, conforme afirmamos na introdução. No entanto, fomos percebendo que nossos interesses de pesquisa têm ido além do sentido de “ensino e aprendizagem”, pois o termo reforça uma noção hegemônica verticalizada de uma educação bancária (Freire, 1996). Ademais, a partir das influências dos estudos de Novos Letramentos (Lankshear; Knobel, 2006), do Letramento Crítico (Monte Mór, 2014, 2017; Menezes de Souza, 2011a/b, 2019; Jordão, 2013, 2014, 2016) ampliamos a concepção de “línguas estrangeiras” para línguas adicionais (Leffa e Irala, 2014), pois acreditamos na construção de repertórios linguísticos construídos por sujeitos que transitam e negociam sentidos nas/em línguas, sem necessariamente, hierarquizá-las ou reforçar o mito do falante nativo (Rajagopalan, 2003).

Além disso, temos bebido da fonte dos estudos decoloniais, notadamente de um de seus representantes, Walter Mignolo (2003), cujas leituras têm nos inspirado a constantemente tensionarmos taxonomias canônicas euro-centristas. De forma análoga, ao retomarmos proposições do peruano Aníbal Quijano sobre a colonialidade do poder ou, ainda, ensaios seminais como *Las carabelas del mundo muerto* (1990), do venezuelano Arturo Uslar Pietri, passava a ser inevitável o tensionamento dos pesquisadores do grupo, sobretudo para que fossem encontradas maneiras outras de apontar os seus estudos específicos relacionados às línguas adicionais (inglês, castelhano, alemão etc.) representadas. Na busca de epistemologias capazes de alimentar tal conduta e mediante à expectativa da construção paulina, o crivo “estrangeiro” parece conservar certo ranço, convertendo-se em mais uma daquelas “caravelas” insistentes que atravessaram o Atlântico e, insistentes, propunham um descompasso com o que realmente buscávamos:

Más morosos que las carabelas, han puesto decenios en atravesar el Atlántico y en llegar al abierto y abigarrado mercado intelectual de Hispanoamérica para exhibirse, ofrecerse y mezclarse con las más venerables creencias de la España de los Austrias, de los pensadores de la ilustración criolla, de los liberales decimonónicos, de los retrasados seguidores de Spencer y Taine, de los neoespiritualistas del modernismo, en mil combinaciones y aproximaciones para satisfacer o calmar la angustia ontológica del criollo, que desde hace cuatro siglos se pregunta incesantemente, sin hallar respuesta definitiva: ¿Quién soy yo? ¿Cuál es mi destino? (Uslar Pietri, 1990, p. 338).

Reverberando, assim, as contribuições advindas dos estudos culturais e da teoria e crítica literária, os pensadores aludidos nos permitem refletir e pensar em “línguas outras”, fugindo de noções hegemônicas e homogêneas que insistem na “pureza das línguas”, perspectiva que não cabe no nosso entendimento atual de língua como prática social de construção de sentidos que reconhece as influências das “histórias locais”. Assim, nesse movimento de construção de outros sentidos, impulsionado pelas nossas próprias práticas de pesquisa, mudamos o nome do nosso grupo para GPELIN – Grupo de Pesquisa em Educação Linguística.

RESSIGNIFICANDO CONCEITOS A PARTIR DE “OLHARES OUTROS”

Nesta seção, abordaremos brevemente algumas das perspectivas teóricas que têm embasado nossas ações a partir do grupo de estudos do GPELIN. Essas perspectivas têm nos impulsionado a uma ressignificação a partir de “olhares outros”, em alusão direta à Mignolo (2003), sobre concepções de *língua*, de *sujeito*, de *ensino e aprendizagem de línguas*, de *leitura* e de *autonomia*.

No escopo dos Estudos dos Letramentos, iniciamos com a perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, proposta pelo Grupo de Nova Londres (The New London Group, 1996). Há mais de vinte anos, o grupo, composto por pesquisadores e educadores de diferentes países de língua inglesa, produziu um manifesto (1996) cujas preocupações estavam voltadas para as mudanças de um mundo cada vez globalizado que, por sua vez, demandava revisões e ressignificações no campo educacional, principalmente no que dizia respeito ao conceito de letramento. Mais especificamente, para esse grupo de pesquisadores, o conceito de letramento à época tratava as questões de linguagem de forma reducionista, limitando-as geralmente à representação verbal escrita estática, impressa em papel, tratando-a de forma normativa e canônica, centrada em uma suposta versão “correta” de *língua*. Essa perspectiva foi denominada de “mero letramento” (*mere literacy*) e, como sugestão, foi proposta uma outra prática de letramento que levasse em conta a natureza pluricêntrica da linguagem e que a compreendesse a partir de sua diversidade de representação e expressão, incluindo, por exemplo, a representação de falantes de vários países (“nativos”¹¹ ou não, e o espectro híbrido que existe entre esses dois conceitos falíveis) e suas nuances socioculturais e econômicas de variedades “normativas” ou não, e de meios não tradicionais (isto é, não somente papel), como mensagens de texto SMS, troca de ideias e imagens nas redes sociais, debates no YouTube, e assim por diante. Essa reflexão causou um impacto profundo nas formas como enxergamos a natureza da linguagem e o seu ensino.

Nesse sentido, a Pedagogia dos Multiletramentos reconhece formas pluricêntricas e híbridas da linguagem, as quais tornam-se recursos representacionais dinâmicos moldados pelos próprios sujeitos “usuários” da língua, independentemente de quem eles sejam. Aqui já temos uma ressignificação de um conceito tradicional de *língua* como algo externo à realidade, e também de *sujeito*, o qual precisa ser entendido como situado em suas práticas sociais e em constante interação com novas formas de construir conhecimento. Nessa direção, os participantes do grupo de Nova Londres argumentaram que o mundo atual exige que “interajamos eficazmente usando múltiplas linguagens, múltiplos inglezes, e padrões de comunicação que cruzam as fronteiras de cultura, comunidade e nação” (New London Group, 1996, p. 64).

Essas reflexões que impactaram nos entendimentos sobre linguagem e, consequentemente sobre sujeito, já no final da década de 1990 e início da década de 2000, impulsionaram novos estudos em perspectivas críticas para a formação de aprendizes agentes em seu processo de aprendizagem, ou seja, *sujeitos* socialmente situados que buscam, selecionam, interagem e aprendem, local e globalmente. As perspectivas dos estudos dos Letramentos, relacionam-se diretamente com as demandas geradas por uma formação para

¹¹ Como já discutido exaustivamente, o conceito de “nativo” de uma língua é uma falácia que desaba sob qualquer análise minimamente crítica (Cook, 1999; Firth & Wagner, 1997; Pennycook & Makoni, 2007; Pennycook, 2012).

interações cada vez mais plurais, haja vista a ênfase na pluralidade das práticas sociais, da heterogeneidade e da subjetividade de culturas e de linguagens.

Segundo Cope e Kalantzis (2000), uma pedagogia dos Multiletramentos entende a linguagem e outros modos de significação como recursos representacionais dinâmicos, constantemente recriados por seus usuários e não como códigos fixos e homogêneos. É justamente por isso que nossos debates sobre os Estudos dos Letramentos contribuíram ressignificações que têm impactado nossas práticas e nossos posicionamentos docentes, principalmente para tensionarmos o uso da nomenclatura “*ensino e aprendizagem de línguas*” e adotarmos “*educação linguística*”. O termo significa o reconhecimento de que a língua não pode ser concebida como um sistema estável de sentidos e isolada de suas práticas sociais, uma vez que é inegável seu caráter heterogêneo. Entendemos que a perspectiva de “*educação linguística*” transcende, em uma primeira ordem, a limitação das discussões desenvolvidas para o que diz respeito ao “*ensino-aprendizagem*” de uma determinada língua adicional; outrossim, cabe ainda à nova nomenclatura salientar que o entrelaçamento de diferentes contribuições teóricas permite um comportamento crítico nos diferentes eixos que abarcam a universidade, seja no ensino, seja na pesquisa, seja na extensão. Devemos, assim, incluir objetivos culturais, diferença, heterogeneidade, diversidade como elementos-chave em nossas práticas pedagógicas e valorizar a agência discente, incentivando-os a se posicionarem criticamente frente aos discursos presentes em diferentes espaços sociais.

Outro aspecto que vale salientar diz respeito aos contextos de produção/recepção em diferentes mídias nos quais estamos imersos. Nesse sentido, afirmamos que práticas convencionais de *leitura* e de escrita não dão mais conta do universo de diversidades linguísticas multimodais ofertadas pelas inúmeras ferramentas que temos à disposição por meio do uso da internet, dos dispositivos móveis, das tecnologias da informação e comunicação. Nesse viés, novas formas de letramento são requeridas, uma vez que a construção de significados passa a ocorrer por meio de modos variados (multimodais). Em outras palavras, conforme salienta Rojo (2013, p. 08), “se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas”. Coloca-se, então, como um grande - mas necessário - desafio compreender os *textos* da hipermídia, os gêneros multissemióticos. É nesse contexto que passa a ganhar ainda mais relevância o conceito de multiletramentos, surgindo, justamente, a partir de uma ampliação do conceito de letramento que surgiu na década de 1980, utilizado para referir-se ao uso social da leitura e da escrita, não se restringindo somente às práticas oriundas da aprendizagem da escrita. Para Rojo (2013, p. 14), o objetivo da proposição da Pedagogia dos Multiletramentos foi justamente apontar, por meio do prefixo “multi” para dois tipos de “múltiplos”, que as práticas de letramento contemporâneas trazem: a preocupação do uso da multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos, e também “a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação”.

As discussões sobre a Pedagogia dos Multiletramentos foram o ponto de partida para que o grupo de estudos do GPELIN ampliasse seu repertório de leitura e buscassem mais subsídios teóricos nas referências dos Novos Letramentos. Pesquisadores como Lankshear & Knobel (2003, 2011) foram fundamentais para que os participantes entendessem a transição e os impactos de uma sociedade tipográfica para uma sociedade pós-tipográfica, a qual está habituada a ler livros digitais e a resolver parte de suas atribuições diárias por meio de

dispositivos móveis, para citarmos alguns exemplos. Ao problematizar as formas pelas quais produzimos conhecimento na atualidade, percebemos o quanto nossas práticas docentes foram mudando nos últimos anos: de livros didáticos impressos, passamos a usar livros digitais, sequências e materiais didáticos autorais e outros recursos como *podcasts*, vídeos, aplicativos para a edição de vídeos e imagens que antes não faziam parte de nossas aulas. Dessa forma, a noção de conhecimento não está mais restrita ao contexto escolar, uma vez que nossos alunos estão engajados com outras formas de produzir sentidos fora de sala de aula. Desse modo, alunos ensinam professores a adotar ferramentas e recursos digitais em atividades que eram até então feitas de forma grafocêntrica, como questionários de auto-avaliação, testes, entre outros. Como resultado, a noção de *autonomia*, tanto docente quanto discente, é expandida para a noção de *agência* como vivência (Hibarino, 2018), a qual possibilita uma relação menos centrada no papel do professor e um conhecimento construído colaborativamente.

No viés dos estudos dos letramentos, queremos destacar a necessidade do letramento crítico, baseando-nos principalmente nos trabalhos de Jordão (2013, 2014, 2016, Menezes de Souza (2011b, 2019) e Monte Mór (2014, 2017). Esses pesquisadores versam sobre a necessidade de conscientização crítica e de *meaning-making* em pedagogias contemporâneas que se preocupam com a promoção de mudança da realidade social. O letramento crítico defendido nos trabalhos desses autores salienta reflexões sobre a perspectiva de língua como prática social de construção de sentidos. Essa noção pressupõe várias implicações, dentre elas, a de que o processo de *leitura é de* responsabilidade do leitor e que os sentidos não estão dados no texto, mas são “construídos”, ou atribuídos pelo “eu” leitor na interação com o texto, no momento da leitura. É nesse sentido que, para Menezes de Souza (2011b), o leitor precisa entender que os sentidos que atribui ao que lê, “vai ter consequências sociais” e isso traz para o leitor a responsabilidade por suas ações no mundo e com o mundo. Nesse aspecto, o letramento crítico se inspira em Freire (1996, 2013), quando enfatiza a necessidade de conscientização crítica para problematizar o senso comum, “a verdade” ou o que parece natural ou aceitável, no sentido, por exemplo, de que aquilo que parece natural para alguns pode não ser para outros, e essa conscientização pode contribuir para o respeito a outras verdades, ou à diversidade de pensamentos que, muitas vezes, são ignoradas e, por isso, ocasionam conflitos, sofrimentos, injustiças sociais.

Outro aspecto que caracteriza o letramento crítico é a noção de sujeito como aquele sempre determinado por suas identidades coletivas e construídas sócio-históricamente. Ou seja, o que lemos é sempre determinado pelo conjunto de conhecimentos que nos constitui coletivamente, historicamente, a partir das comunidades nas quais participamos, com as quais estabelecemos relações, interações.

Nesse viés, os estudos decoloniais apontam um horizonte crítico para que possamos entender a importância de nos conscientizarmos, primeiramente, sobre nossas “histórias locais”. O primeiro passo, assim, é fazer com que as discussões teóricas e as reflexões assumidas e mantidas a partir das interlocuções estabelecidas pelos pesquisadores do GPELIN pudessem, de fato, apontar quebras nos ciclos e nas narrativas - ainda que introjetadas de maneira inconsciente - que fazem parte da rotina de docência e no resultado para a instituições dos eixos de ensino e aprendizagem. Tal conduta, sem dúvida, é circunscrita ao preceito crítico aludido por Uslar Pietri ao relembrar que “[e]stablecer la comunicación entre la nueva ciencia y el mundo de la cultura de los intelectuales, los artistas y los políticos es una de las más perentorias necesidades de nuestro tiempo.” (Uslar Pietri, 1990, p. 341).

O apelo e crivo por decretarmos o nosso local de enunciação não se faz como uma busca identitária abandeirada por certo espírito romântico finissecular. Ao contrário: trata-se, pois, de uma postura crítica que busca trazer à tona os silenciamentos e ocultamentos que, por décadas, acabaram fazendo com as aulas de uma língua adicional - naquele momento, certamente, caberia seguir com o problemático adjetivo “estrangeira - se constituíssem enquanto palco de uma geopolítica do pensamento (Quijano, 2014) e uma postura outra, capaz de conectar “formas críticas del pensamiento <<emergentes>>” (Mignolo, 2003, p. 20). Mais uma vez aludindo ao pensador Uslar Pietri, para os integrantes do GPELIN, passava a ser salutar entender que

Ya el problema planteado para nosotros no puede ser solamente el de acortar el tiempo de viaje de las ideas, sino el de recibir ideas vivas y fecundas y no los retardados mensajes de un mundo de ideas ya en gran parte difuntas. Es como si las carabelas ideológicas y divulgativas que seguimos recibiendo hubieran partido de una Atlántida desaparecida, no de un Viejo Mundo vivo y vigente, sino de un mundo muerto. (Uslar Pietri, 1990, p. 341-342)

ALGUNS RESULTADOS DO GPELIN: REVERBERAÇÕES EM NOSSAS PRÁTICAS DOCENTES

Nesta seção, apresentamos algumas reverberações dos estudos colaborativos do grupo de estudos em nossas práticas docentes.

Novo currículo de inglês do TCI

Iniciamos com a apresentação da mudança do currículo de inglês do curso Superior de Tecnologia em Comunicação Institucional (TCI) de um dos setores em que atuamos na Universidade.

Figura 1: Imagem do Plano de Ensino da disciplina de Oficina de Língua Inglesa

UFPR		MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ SETOR DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA Coordenação Curso Tecnologia em Comunicação Institucional PLANO DE ENSINO				
Natureza: <input checked="" type="checkbox"/> Obrigatória <input type="checkbox"/> Optativa		<input checked="" type="checkbox"/> Semestral <input type="checkbox"/> Anual <input type="checkbox"/> Modular				
Pré-requisito:		Co-requisito:		Modalidade: <input checked="" type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Totalmente EaD <input type="checkbox"/> % EaD*		
CH Total: 60	CH semanal: 04	Padrão (PD): 15	Laboratório (LB): 45	Campo (CP): 0	Estágio (ES): 0	Orientada (OR): 0
EMENTA						
Introdução ao desenvolvimento de práticas de leitura, de escrita e de oralidade a partir dos gêneros textuais descritivo e informativo da comunicação institucional. Elaboração de produtos impressos de comunicação. Discussões sobre o papel da língua inglesa como língua franca ou internacional da comunicação global.						
PROGRAMA						
<ul style="list-style-type: none"> - Produtos institucionais em língua inglesa como: cartão de visita, pitch, boletim informativo, Newsletter, entre outros; - Diferentes gêneros textuais da área de comunicação institucional em língua inglesa; - Usos da língua inglesa no mundo, no ambiente do trabalho e no Brasil; - O papel da língua inglesa como língua internacional e/ou franca; - Apresentação oral; - Tópicos gramaticais e lexicais necessários à elaboração dos produtos institucionais 						

Fonte: arquivo pessoal dos autores.

A figura apresentada é uma imagem do primeiro plano de ensino elaborado para as novas disciplinas de inglês¹². No início do ano de 2018, o TCI recebeu a demanda de renovação de reconhecimento. Na ocasião foi realizada uma pesquisa com egressos do curso sobre as necessidades de manutenção das disciplinas de língua inglesa no Curso. O resultado demonstrou que a grande maioria dos estudantes aprovavam a manutenção das disciplinas, porque acreditavam que o estudo da língua ao longo de sua formação, contribuiria sobremaneira para as suas práticas profissionais na área de comunicação institucional. No entanto, a pesquisa também revelou que os alunos necessitam de repertórios linguísticos mais ligados à sua atuação.

Foi a partir desses resultados que propomos um novo currículo de inglês para o curso, por meio de um trabalho inter-transdisciplinar e embasado teoricamente pelos estudos de Novos Letramentos. Em outras palavras, essa proposta foi atrelada ao entendimento de que, contemporaneamente, diferentes práticas de linguagem são necessárias aos mais diversos espaços sociais em que atuamos/convivemos/interagimos e, no cenário de formação linguística na área de comunicação institucional, marcado por interações e produção de conteúdo multimodais, são necessárias práticas pedagógicas de/em inglês mais adequadas ao perfil das necessidades dos profissionais egressos de TCI. Entendemos à época que as perspectivas de multiletramentos e de letramento crítico, inscritas nos estudos culturais, relacionam-se diretamente com as demandas geradas por uma formação para a comunicação institucional, uma vez que enfatizam a pluralidade nas práticas sociais, a heterogeneidade e a subjetividade de culturas e linguagens, aspectos que, no nosso entendimento seriam adequados para a nova proposta curricular.

Publicação de Livro

Dentre as produções realizadas pelo grupo de estudo do GPELIN, na figura 2, destacamos o livro *Entre Línguas: letramentos em prática* (2020), organizado por Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim e Denise Akemi Hibarino.

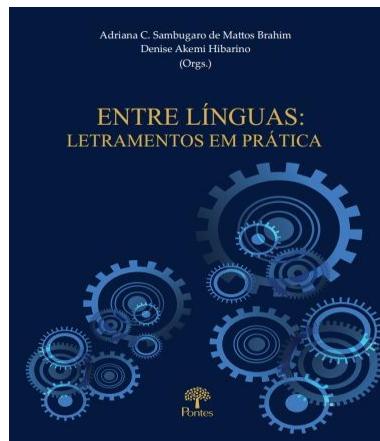
Os sete artigos que compõem a coletânea são caracterizados como *fotografias* compartilhadas das práticas dos nove autores, todos professores em atuação no ensino básico, técnico, tecnólogo e nas licenciaturas, em instituições particulares e públicas brasileiras, mais especificamente no sul do Brasil.

A apropriação da metáfora da fotografia foi inspirada nas leituras de Moita Lopes (1999, 2013) ao analisar o percurso da LA brasileira. Dessa forma, a nosso ver, as formas como os “(...) autores capturam, explicam, problematizam e refletem sobre suas práticas docentes,

¹² Na mudança curricular passaram a ser denominadas de “oficinas”.

sempre a partir de seus posicionamentos ideológicos e das infindáveis discussões ocorridas em nossos encontros mensais” (Mattos Brahim & Hibarino, 2020, p. 14) são representativas de momentos que valem a pena serem revisitados e ressignificados, sempre sob lentes outras, em alusão a Mignolo (2003).

Figura 2: Capa do livro publicado por alguns pesquisadores do GPELIN



Fonte: arquivo pessoal dos autores.

Como denominador comum, os artigos tomam como base as problematizações de língua/linguagem, articulando-as com as teorizações dos estudos dos letramentos (multiletramentos, novos letramentos, letramento crítico), do pós-método (Kumaravadivelu, 2003), da educação crítica (Silva, 2011), entre outros. Como exemplo, citamos o artigo *Comunicándome: a experiência de Hablar con Voces Otras ou um relato de um curso de extensão criado sob a perspectiva do letramento crítico para (re) pensar as possibilidades de ensino de ELE*, no qual o autor relata a construção de espaços discursivos no qual o castelhano constituiu-se como um “complexo de trocas simbólicas e construções de significados” (Cerdeira, 2020, p. 142). O propósito da publicação em conjunto foi, sobretudo, dar visibilidade às epistemologias locais, (re)elaboradas por sujeitos que estão em diálogos ininterruptos com outras formas de saberes e vivências.

Congressos e outras publicações

Desde a sua criação, os pesquisadores do GPELIN têm participado de eventos nacionais e internacionais, bem como publicado trabalhos em diferentes periódicos. Dentre os eventos internacionais, destacamos a participação no *5th International Conference on Multicultural Discourses* (2016); no *18º Congresso Mundial de Linguística Aplicada* (2017); no *Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas* (2018); *I Fórum Internacional de Cultura, Literatura e Linguística Aplicada* (2018); e, ainda, no *X Ciclo de Estudos da Linguagem e III Congresso Internacional de Estudos da Linguagem* (2019). De forma complementar, foram apresentados trabalhos no *12º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada* (2019) e *VIII – Seminário de Estudos Linguísticos e Literários* da UNESPAR (2019).

Em 2020, foram apresentados trabalhos no *I Congresso Nordestino de Linguística Aplicada* (CONELA); na *XXII Semana de Letras da Universidade Federal do Paraná*; no *XIV Seminário Nacional de Literatura, História e Memória e V Congresso Internacional de Pesquisa em Letras no Contexto Latino-Americano*; no *XIII Seminário Internacional da*

Francofonia, XIII Seminário Brasil-Canadá de Estudos Comparados e VI Colóquio Internacional de Estudos Comparados; nas XIV Jornadas Andinas de Literatura Latinoamericana - JALLA; e no I Congresso Paraguaio de Linguística Aplicada (I CONPLA).

No que diz respeito às publicações em periódicos nacionais, foram publicados um artigo de autoria de Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim e Gabriel Jean Sanches na Revista X (2018); dois de Lídia da Silva, sendo um deles na *Revista Afluente* (2019) e outro na *Revista da Associação Brasileira de Linguística ABRALIN* (2020). Consta também um artigo de Adriana Cristina Sambugaro de Mattos na *Revista Letras Raras* em 2019, denominado *Formação continuada de professores do ensino superior: as influências de um grupo de estudos e, encontra-se no prelo, o trabalho intitulado Decolonialidade na formação em línguas adicionais: dos desafios na ‘encruzilhada’ ao caminho outro de um ‘mosaico’ para uma linguística aplicada rizomática*, de autoria de Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim, Denise Akemi Hibarino e Phelipe de Lima Cerdeira, o qual será disponibilizado na *Revista Raído* ainda em 2020.

Finalmente, é importante mencionar que há um capítulo intitulado *A pedagogia da autonomia e a educação humanista no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras*, escrito por Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim e Lilian dos Santos Silva Ribeiro, presente na coletânea: *Paulo Freire: perspectivas das ideias freireanas no ensino-aprendizagem de línguas*, organizado por Sinval Martins De Sousa Filho e Sirleide de Almeida Lima em 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de dedicar este artigo para versar a respeito de um grupo de pesquisa brasileiro é mais do que apenas um esforço de registro e balanço geral de atuação dos seus integrantes ao longo dos últimos cinco anos. Trata-se, primeiramente, de uma oportunidade para se criar novas redes de interlocução com os demais pesquisadores do contexto latino-americano, com atenção especial para colegas que enunciam também a partir da língua castelhana. Não há, pois, a expectativa de restrição de leitura para alguns, ao contrário; encontra-se, nesta publicação, uma maneira de apontar o posicionamento de todos os envolvidos ao encontrarmos “paradigmas outros” (Mignolo, 2003) ao pensar no ensino e na aprendizagem de línguas adicionais, fazendo eco para que as nossas vozes e experiências sejam multiplicadas.

Desde o início da criação do grupo até a consolidação de novas epistemologias e expectativas de leitura críticas, é sublinhado o ideal de rompimento de uma conduta em que a Linguística é território de poucos, de um campo intelectual hipertrofiado ou, ainda, de que a Linguística Aplicada é um mero sinônimo de observação que a língua seja tomada mediante pressupostos estruturalistas, homogêneos, neutros. Há, como anunciado ao longo das páginas, a ideia de manter problematizações contínuas em relação a nossas práticas pedagógicas em linguagem, embasadas em estudos que seguem uma conduta inter-trans-indisciplinar em Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006).

Os resultados obtidos ao longo dos poucos anos de existência do grupo de estudos do GPELIN reforçam nossos olhares circunstanciados (Garcez; Schulz, idem), conforme mencionado na introdução e, principalmente, uma dinâmica de “reinvenção de formas de produzir conhecimentos” (Moita Lopes, 2006) nas e através das vivências e experiências docentes de cada um dos professores pesquisadores. Desse modo, não há dúvidas de que o GPELIN de fato é um espaço no qual exercemos nossa agência em prol de nossa formação crítica e permanente que tem impactado a nossa práxis docente (Freire, 1996). Em outras

palavras, trata-se também de uma maneira para ecoarmos um desafio que nos é comum: *Ñe'enguéra kuaave rapére*.

REFERÊNCIAS

Cerdeira, P. de L. (2020). Comunicándome: a experiência de Hablar com Voces Otras ou um relato de um curso de extensão criado sob a perspectiva do letramento crítico para (re) pensar as possibilidades de ensino de ELE. Em A. C. S. de Mattos Brahim; D. A. Hibarino, (Eds.), *Entre Línguas: letramentos em prática* (119-144). Campinas, SP: Pontes Editores.

Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185-209, 1999. doi: <https://doi.org/10.2307/3587717>

Cope, W. & Kalantzis, M. (2000). (Eds.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.

Cope, W. & Kalantzis, M. (2008). *New learning: elements of a science of education*. Port Melbourne: Cambridge University Press.

Cope, W. & Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. *Pedagogies*, 4 (3). 164-195. doi: 10.1080/15544800903076044

Firth, A. & Wagner J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285-300. doi: <https://doi.org/10.2307/329302>

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Fogaça, F. C.; Hibarino, D. A.; Kluge, D. C.; Jordão, C. M. (2017). Entrevista com Clarissa Jordão. *Revista X*, 12 (1), 187-195. doi: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v12i1.54227>.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2013). *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, M.M.; Leffa, V.J. (2013). A auto-heteroconformação tecnológica. Em L.P. Moita Lopes, L. P. (Ed.), *Linguística aplicada na modernidade recente. Festschrift para Antonieta Celani* (59-78). São Paulo: Parábola Editorial.

Garcez, P M.; Schulz, L. (2015). Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. *D.E.L.T.A.*, 31 (4), 1-34. doi: <https://doi.org/10.1590/0102-445093806057590158>

Gimenez, T. N. (2011). Tendências das pesquisas na área de formação de professores de línguas estrangeiras no contexto brasileiro em E. Battisti; N. G. Collischon, (Coords.), *Língua e linguagem: perspectivas de investigação* (125-140). Pelotas: EDUCAT.

Hibarino, D. A. (2018). *Vivências da agência docente nas aulas de língua inglesa no contexto do ProFIS-UNICAMP* (Tese de doutorado). UNICAMP.

Jordão, C. M. (2013). Letramento crítico em 2.500 palavras, mais ou menos. Em C.M. Jordão *et al* (Eds.), *PIBID nas aulas de inglês: divisor de águas e formador de marés* (41-46). Campinas, SP: Pontes Editores.

Jordão, C. M. (2014). Aprendendo língua estrangeira com o professor Jacotot: criticidade na pedagogia crítica e no letramento crítico. Em E. Mateus y N. Oliveira, Estudos *Críticos da Linguagem e Formação de Professores de Línguas: contribuições teórico-metodológicas* (121-143). Campinas, SP: Pontes Editores.

Jordão, C. M. (2016). No Tabuleiro da Professora Tem.... Letramento Crítico? Em D. M. Jesus; D. Carbonieri. (Eds.), *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas* (41-56). Campinas, SP: Pontes Editores.

Kleiman, A. B.; Cavalcanti, M. C. (Orgs.) (2007). *Linguística Aplicada: faces e interfaces* (255-270). Campinas, SP: Mercado de Letras.

Kumaravadivelu, B. (2003) *Beyond Methods: Macrostrategies For Language Teaching*. Yale University Press.

Lankshear, C.; Knobel, M. (2003). *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning*. Buckingham: Open University Press.

Lankshear, C.; Knobel, M. (2006). *New Literacies: Everyday practices and classroom learning*. Glasglow: McGraw-Hill/ Open University Press.

Leffa, V.J.; Irala, V.V. (2014). *Uma Espiadinha na Sala de Aula. Ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: EDUCAT.

Mattos Brahim, A. C. S. de; Hibarino, D. A. (2020). *Entre Línguas: letramentos em prática*. Campinas, SP: Pontes Editores.

Menezes de Souza, L.M. (2011a). Para uma redefinição de letramento crítico: Conflito e produção de significação. Em R. F. Maciel; V.A. Araújo, *Formação de professores de línguas: Ampliando perspectivas*. (128-140). Jundiaí, São Paulo: Paço Editorial.

Menezes de Souza, L.M. (2011b). Professor de Inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética. Em C. M. Jordão *et al.*, *Formação Desformatada: práticas com professores de língua inglesa* (279-303). Campinas, SP: Pontes Editores.

Menezes de Souza, L.M. (2019). Menezes de Souza, L. M. Glocal languages, coloniality and globalization from below. Em M. Guilherme; L.M. Menezes de Souza, (Eds.), *Glocal Languages and Critical Intercultural Awareness: The South Answers Back* (17–41). Routledge.

Mignolo, W. (2003). *Histórias locais/projetos globais*: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

Moita Lopes, L. P. (1999). Fotografias da linguística aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. *D.E.L.T.A.*, 15 (spe), 419-435. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-44501999000300016>.

Moita Lopes, L.P. (2006). Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. Em L. P. da Moita Lopes, *Por uma linguística aplicada indisciplinar* (13-44). São Paulo: Parábola Editorial.

Moita Lopes, L. P. (2013). Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. Em L. P. da Moita Lopes, *Linguística Aplicada na Modernidade recente*. Festschrift para Antonieta Celani (15-38). São Paulo: Parábola Editorial.

Monte Mór, W. (2013). Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. Em C.H. Rocha; R.F. Maciel (Orgs.), *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas* (31-50). Campinas, SP: Pontes Editores.

Monte Mór, W. (2014). Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a diferença. *Polifonia*, 21 (29), 234-253. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/issue/view/152>

Monte Mór, W. (2017). Palestra. Crítica, Letramentos Críticos, Agência e Cidadania Ativa na Educação Linguística. Curitiba.

Pennycook, A.; Makoni, S. (2007). (Eds.) *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevendon: Multilingual Matters.

Pennycook, A. (2012). *Language and mobility: unexpected places*. Toronto: Multilingual matters.

Pignatelli, F. (1994). Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. Em T.T. Silva, *O sujeito da educação: estudos foucaultianos* (127-154). 2a Edição. Petrópolis: Vozes.

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Em A. Quijano, *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO.

Rajagopalan, K. (2003) Língua Estrangeira e autoestima. Em K. Rajagopalan, *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. (65-70). São Paulo: Parábola.

Rojo, R. H. R. (2012). Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. Em R. H. R Rojo; E. Moura (Orgs.), *Multiletramentos na Escola* (11-32). São Paulo: Parábola Editorial.

Rojo, R. H. R. (2013) Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. Em R. H. R. Rojo. (Org.). *Escol@ conectada: Os multiletramentos e as TICs* (13-36). São Paulo: Parábola Editorial.

Rojo, R. H. R. (2017). Novos multiletramentos e protótipos de ensino: Por um Web-Currículo. Em G. S Cordeiro, E. M. D. Barros; A. V Gonçalves, (Orgs.), *Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: Gêneros textuais, sequências e gestos didáticos* (189-216). Campinas, SP: Pontes Editores.

Signorini, I.; Cavalcanti, M. C. (1998). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Silva, K. A. C. P. da (2011). A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. *Linhas Críticas*, Brasília, 17 (32), 13-31. doi: <https://doi.org/10.26512/lc.v17i32.3668>

Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologies of the South: justice against epistemicide*. Boulder, Colorado: Paradigm.

The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *The Harvard educational review*, 1 (66), 60-92. doi: <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>

Uslar Pietri, A. (1990). Las Carabelas Del Mundo Muerto. Em A. Uslar Pietri, *Cuarenta Ensayos*. (337-343). Caracas: Monte Ávila Editores.

Characteristics of the Linguistic Landscape of Downtown Ciudad Del Este: An Overview of a Multilingual Trade

Características del paisaje lingüístico del centro de Ciudad del Este: un panorama a un comercio multilingüe

Betania Fernández
Universidad Evangélica del Paraguay
Facultad de Lenguas Vivas

e-mail: betaferyorg@outlook.com

Luis Fernández
Universidad Nacional del Este, Paraguay
Facultad Politécnica

e-mail: luismafr.fpune@gmail.com

Valentina Canese
Universidad Nacional de Asunción, Paraguay
Instituto Superior de Lenguas
<https://orcid.org/0000-0002-1584-7322>

e-mail: vcanese@fil.una.py

Recibido: 30/11/2020
Aprobado: 02/02/2021

ABSTRACT

This research focuses on the commercial linguistic landscape (LL) downtown Ciudad del Este, a border city located on the east side of Paraguay. It is known for being a vibrant economically active city, and home to several immigrant groups who established there. A total of 740 signs were collected and analyzed through a mixed methods approach to find out the languages present in the LL, their frequency, and the relation between language and the commercial activity. Additionally, open-ended interviews were conducted to some businesses to enrich the data. The results indicate a wide spectrum of languages unequally distributed in the LL in terms of their visibility, having English the dominance over all foreign languages; as well as some differences between language use on the signs among the different commercial activities, especially when comparing shops offering services and shops selling products. The findings reveal the commercially driven character of the LL through the informative and strongly symbolic functions of language.

Keywords: Linguistic landscape; sign; multilingualism; language contact; Ciudad del Este.

RESUMEN

El enfoque de esta investigación es el paisaje lingüístico comercial del centro de Ciudad del Este, una ciudad fronteriza situada en el extremo este del Paraguay. Es conocida por ser una ciudad dinámica y económicamente muy activa. Es también hogar de varios grupos inmigrantes que se establecieron allí. Se analizaron un total de 740 carteles mediante un enfoque mixto para averiguar los idiomas presentes en el paisaje lingüístico, su frecuencia y la relación entre el idioma y la actividad comercial. Además, se realizaron entrevistas abiertas a algunos comercios para enriquecer los datos. Los resultados indican un amplio espectro de idiomas distribuidos de manera desigual

en cuanto a su visibilidad en el paisaje lingüístico, teniendo el inglés el dominio sobre todos los idiomas extranjeros. Se observaron también diferencias en el uso del idioma en las diferentes actividades comerciales, especialmente al comparar las tiendas que ofrecen servicios y las que venden productos. Los resultados revelan el carácter comercial del paisaje lingüístico estudiado expresado mediante las funciones informativas y fuertemente simbólicas del lenguaje.

Palabras Claves: paisaje lingüístico; cartelería; multilingüismo; contacto lingüístico; Ciudad del Este.

Ciudad del Este is the capital of the department of Alto Parana, and one of the border cities that forms the tri-border region within the confluence of the Parana River and the Iguazu River. The other two cities are Foz do Iguaçu in Brazil, and Puerto Iguazú in Argentina. It became home for various immigrant communities: Brazilians, Chinese, Arabs, Japanese, Koreans, and Hindus (SIC 2018). Most of the immigrants run their businesses or work in a family business downtown Ciudad del Este, where they offer a variety of imported items. It is estimated that 80% of the customers are Brazilian, 15% are Argentinian, and only 5% are Paraguayan (Griebeler 2020; Masi 1997).

Regarding language, it is a multilingual place where approximately 94% of its population declare to speak both official languages (Spanish and Guarani), and 47% also declared to know Portuguese, (DGEEC 2012). This skill is predominantly oral, since the foreign language acquisition process is quite spontaneous, motivated by the media, the migratory scenario, the commercial dynamics downtown, and the employment benefit of knowing the language (Cantero 2019). Other foreign languages present in Alto Parana are German, Arabic, Mandarin, Taiwanese Mandarin, Japanese, and Portuguese (Secretaría de Políticas Lingüísticas 2018). All the different aspects of their culture and the influence of the proximity to Brazil have given Ciudad del Este a unique identity reflected in the city's LL.

LITERATURE REVIEW

LL Overview

Linguistic landscape can be understood from its physical constituent elements, the signs, defined as “any piece of written text within a spatially definable frame” (Backhaus 2007, p. 66). It includes “the language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government” (Landry and Bourhis 1997, p. 25). From a wider sense, LL is seen as a mirror that displays the complex interaction between the different languages and has a sociocultural meaning, manifesting underlying linguistic ideologies (Backhaus 2007; Scollon and Scollon 2003; Wardhaugh and Fuller 2014). It is “a public arena where language battles are taking place and where the choice of languages can establish a domination of space” (Shohamy 2006 cited in Hristova et al. 2017, p. 8). LLs do not straightforwardly reflect the languages' official status or the diversity within the linguistic groups present in a place. However, they are the only element in a city in which the actors decide how they shape it and change it, giving the city its unique personality (Ben-Rafael 2009).

LL categorization varies depending on the author and the purpose of the research. The most relevant classification for this study are Landry and Bourhis' (1997) functional classification into informational and symbolic, and Ben-Rafael et al. (2006) division between top-down and bottom-up signs. *Informational function* is the denotative use of language, chosen so the message is understood. It is the basic information conveyed by the sign, including government signs (road signs and signs on government buildings) and private signs

(advertising and commercial signs). *Symbolic function* refers to the connotative use of language, used to appeal to emotions or to associate the message to the stereotypes of the language chosen. It concerns language policy and identity, language hierarchy and status, and the reasons behind language use and the dominance of some languages above others (Edelman and Gorter 2010; Landry and Bourhis 1997). *Top-down* signs are issued by public institutions, government, and include street names. The *bottom-up* signs are displayed by the citizens, such as shop signs, companies, offices, and other announcements (Ben-Rafael et al. 2006).

Language use in border regions

Border regions are places where different cultures and languages are in contact. In these places, people may acquire the language of speakers of another linguistic group they are being exposed to. In border regions, languages serve both communicational and symbolic functions since they reflect the different groups that are in contact and the status of languages (Novak Lukanovic 2011). Gerst and Klessmann (2015) talk about the influence of this multilingualism to commerce, stating that “it plays a major role in addressing specific customers, their language preferences and shopping habits, as well as in transmitting certain images and self-conceptions of corporate identities” (p.22).

LL Research (LLR) Theoretical framework

Three theoretical approaches were considered for this research, the four dimensions analysis by Huebner (2006), the four structuration principles by Ben-Rafael (2009), and the three basic questions in LLR by Backhaus (2007).

The four dimensions' analysis

Huebner (2006) distinguishes different dimensions by which a sociolinguistic LLR can be carried out and analyzed. These dimensions include variations in the *type of use*, meaning official or government versus non-official or private use of signage. Variation in the *patterns of languages* used, whether it is dominantly monolingual or multilingual, and the combinations of languages present. A *synchronic perspective*, which reflects if there is a lack of connection between official versus de facto language policy. A *diachronic perspective*, which reflects the changes in the patterns of language use across older versus newer neighborhoods (pp. 37-38). Of the four principles, the variation in the patterns of languages was applied in the analysis.

The four structuration principles

Ben-Rafael (2009) talks about four principles that structure LLR, which are the presentation of self, the good-reasons, the collective identity, and the power-relation. In this study, the first two were applied. The first principle focuses on LL relation to actors, meaning that they want to outstand and differentiate themselves from the competition. They shape their appearance and intentionally use language in an appealing way to attract passers-by. The second principle focuses on LL relation to clients. It states that actors will decide according to the tendencies to correspond to the values and tastes of the target population. The third principle focuses on the identity markers and how LL reflects the particularities of the actors, meaning, who they are and who they are not. The last principle focuses on the dependence relation between the different groups of actors and how the dominant groups set the boundaries on the dominated groups.

The three basic questions in LLR

Concerning LL analysis, Peter Backhaus (2007) stated that the problems in LL research can be summarized into three questions:

1. Linguistic landscaping by whom?

Refers to the authorship of the sign. Considered within this are a distinction between top-down and bottom-up signs, the geographic distribution of the languages (if the visibility of a language corresponds to the linguistic groups present), the relationship between the linguistic characteristics of the sign and the author's background, and the association between the languages used and the commercial domain, which is an important variable in this respect.

2. Linguistic landscaping for whom?

It concerns the readers of the sign. Under it is the assumption that the readers are capable of understanding what is written, for which the target linguistic group must be determined. However, the relation between both is not always straightforward. Using a foreign language in a sign does not mean that there is a foreign target group related to that language (Backhaus 2007). Instead, foreign languages might be chosen to seem appealing, stimulating, “to symbolize foreign taste and manners” (Scollon and Scollon 2003, p. 118).

3. Linguistic landscape *quo vadis?*

It refers to the dynamics of the languages in contact and the LL's diachronic development, meaning, what the signs reveal about LL changes over time. This last was not applied to the research due to the nature of the question. Two points are frequently discussed within this matter: language and script mixing; and change in language preference patterns, exemplified by the increasing presence of English in LL worldwide.

METHODOLOGY

Purpose and Research Questions

The general purpose of the study was to describe the outstanding characteristics of the LL of downtown Ciudad del Este, specifically the bottom-up or commercial signage, to understand how is the city's identity portrayed and how did the different linguistic communities influenced the written language used in the public space. For that aim, the following questions guided the process.

1. Which are the different languages represented in the LL?
2. What is the frequency of the languages represented in the LL?
3. How are the different languages used in the LL related to the commercial activity?

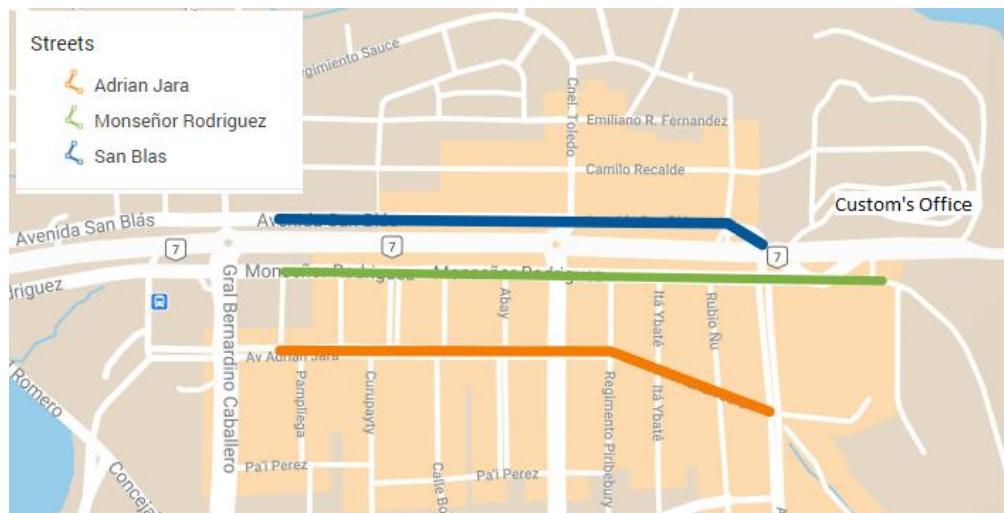
Research Design

This research followed a descriptive, social empirical, ex post facto, non-experimental mixed-method, using ethnographic approaches such as observation of the signage in a geographical area, categorizing and quantifying them according to its characteristics, as well as open-ended question interviews (Nunes Silva, 2010) (Bijeikienė & Tamošiūnaitė, 2013; Neufeld et al., 2014).

Setting and Sample

The study takes place in downtown Ciudad del Este, known for being a multicultural and commercial city, and Brazilian tourists represent much of the clientele. The different immigrant communities settled there are Brazilians, Arabs, Chinese, Japanese, Koreans, and Hindus, who usually run their businesses. The sample is the linguistic content of the

commercial signage (shop signs, billboards, and advertising) displayed on the three main streets, around 2,5 kilometers in total. A total of 740 signs were distinguished, 379 in Adrian Jara Ave. (nine blocks), 209 in Monseñor Rodriguez St. (ten blocks), and 152 in San Blas Ave. (four blocks). These streets were selected since they are main access routes to and out of downtown either from the customs office neighboring Brazil or from other parts of the country. They are also among the densest regarding the flow of people and commercial activity.



Source: Google maps screenshot, 2020

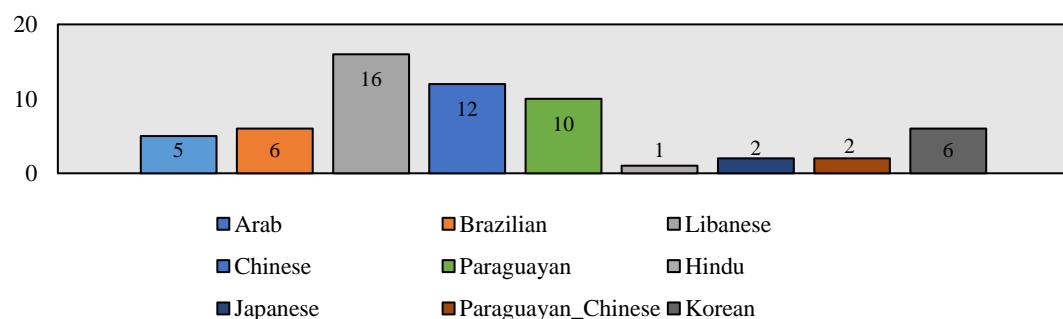
To find the frequency of the languages displayed in the LL, each sign was counted individually. The variables considered for the coding categories were based on Cenoz and Gorter (2006), Nikoulaou (2017), and Shang and Guo (2017), which included:

- Name of the shop or advertisement
- Type of sign, into advertisement or shop sign
- Commercial branch
- Number and combination of languages in the sign
- Stores' chain into independent, regional, national, or international
- Type of text into the main text, secondary text, or brand.

ANALYSIS AND RESULTS

Languages in the LL

Graphic N° 1. Sampling of the owners' ethnic origin.



Source: Data collected by the author, Ciudad del Este, 2020.

An approach to the sociolinguistic landscape was to identify the ethnic origin of the owners of several stores downtown. The sample scope was of 60 items, selected by a convenience strategy according to the popularity and availability of the required information. The largest analyzed proportion corresponds to Lebanese, Chinese, Korean, and Brazilian. On the basis of the ethnic background of the immigrants, it is possible to have an idea of the languages that coexist in Ciudad del Este since the immigrants make efforts to maintain their culture and language (ABC Color 2020).

In total, 22 languages were found in the researched location, listed in Table N° 1. In the cases where transliterated or Romanized texts appeared, they were labeled with a “T.” at the beginning to identify the origin of those languages. As for the linguistic data in the signs, following Nikolaou (2017), they were divided into main text (MT), secondary text (ST), and an additional category of brands. The MT involved the store’s name in shop signs, and the title or most prominent text in the advertisements. The ST consisted of the product information, slogan, contact and address, offers, and any other text. Following Schlick (2003 cited in Edelman 2009) proper and corporate names were considered as any other text on the signs, assigned to their original language.

Table N° 1. Languages present in the different texts.

Languages	% in MT	% in ST	% in brands
Spanish	44%	58%	4%
English	35%	19%	26%
Portuguese	9%	15%	2%
T.Arabic	1%	3%	2%
T.Chinese	2%	2%	3%
French	1%	1%	7%
Guarani	1%	1%	-
Arabic	-	1%	2%
T.Japanese	1%	1%	13%
Chinese	-	1%	-
Indeterminable	3%	-	11%
Italian	2%	-	9%
German	1%	-	6%
T.Korean	-	-	7%
T.Greek	-	-	5%
T.Latin	-	-	3%
Finnish	-	-	2%
Indonesian	-	-	1%
Dutch	-	-	1%
T.Armenian	-	-	1%
T.Hindi	-	-	-
T.Hebrew	-	-	-
Total	100%	100%	100%

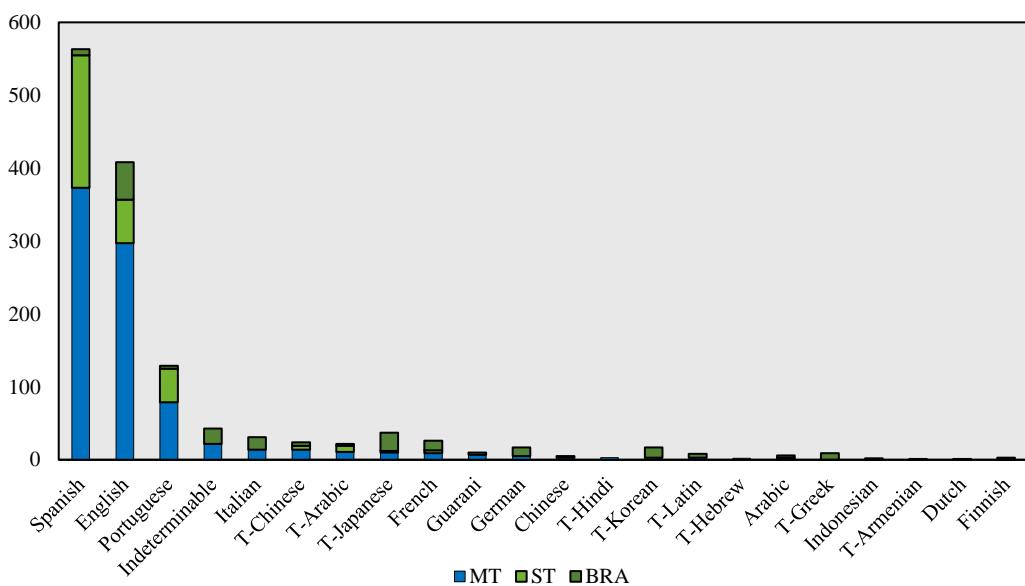
Source: Data collected by the author, Ciudad del Este, 2020.

Frequency of the languages represented in the LL.

1. Frequency by type of text

The most frequent type of text is the MT, followed by the ST, and brand, as Table N° 2 shows. Nevertheless, despite brands being the least frequent category, it had the broadest spectrum of languages (18), followed by MT (11) and ST (10). This reveals how brands are a significant source for linguistic diversity in this LL, perhaps because they represent mainly international companies. This matches with Piller's (2003) statement, who says that the product name is the element most frequently found in a foreign language.

Graphic N° 2. Languages and type of text.



Source: Data collected by the author, Ciudad del Este, 2020.

Except for brands, the most frequent languages are quite similar in MT and ST, though they vary in the percentage. Spanish has the highest frequency, representing 44% of total MT and 58% of total ST. As for the foreign languages, English leads with 35% in MT, 19% in ST, followed by Portuguese, representing 9% in MT, and 15% in ST. Both Spanish and Portuguese have a higher percentage in ST than in MT.

Regarding brands, English had dominance, with 26% of total brands, followed by Japanese, with 13%, then 11% of languages that could not be determined, and Italian with 9% of total brands.

2. Frequency by N of languages and language combinations

Regarding the number of languages used in each unit of analysis, the signs were grouped into monolingual, bilingual, or multilingual, to find patterns of language used proposed by Huebner (2006). Similar to Nikolaou (2017), two analyses were made, one including brands and the other, excluding them. In both cases, the most common sign was monolingual, followed by bilingual, and in third place, multilingual.

Within the research area, 740 bottom-up signs were analyzed. When brands were included, 43% corresponded to monolingual signs, and when excluded, 52%. Bilingual signs represent 38% of the total with brands and 39% when not. Multilingual signs represent 19%

with brands, and without brands, 9%. Considering the patterns of languages used (Huebner 2006), these numbers indicate that though the LL downtown Ciudad del Este has a strong presence of monolingual signs, 57% of the signage, when including brands, contain more than one language. Brands contribute to diversifying the languages' spectrum in the LL, being a source of multilingualism.

Table N° 2. Number of languages on signs.

Languages	N w/brands	%	N w/o brands	%
Monolingual	321	43%	383	52%
Bilingual	279	38%	292	39%
Multilingual	140	19%	65	9%
Total	740	100%	740	100%

Source: Data collected by the author, Ciudad del Este, 2020.

Table N° 1. Languages on monolingual signs.

Monolingual	N w/brands	N w/o brand
Spanish	208	249
English	71	87
Portuguese	24	28
T.Arabic	3	3
T.Chinese	2	2
German	2	2
Italian	2	2
French	-	2
Unclear	5	5
Other	4	3
Total	321	383

Source: Data collected by the author, Ciudad del Este, 2020.

In monolingual signs, twelve languages were found. Spanish, one of the official languages in Paraguay, is the most frequent with 65%. Regarding foreign languages, English prominence above all other languages found is quite noticeable, with more than 20% of total monolingual signs. This English privileged condition was also found by other researchers (Berger and Elsenbach 2017; Nikolaou 2017; Shang and Guo 2017). The second most frequent foreign language found in the LL is Portuguese, with 7%, probably motivated by economic reasons, since around 80% of the buyers and tourists are Brazilian. This exemplifies the market value of languages, stated by Edelman and Gorter (2010), who note that transactions are easier when the languages of the target population are used, which will thereby bring more profits.

Table N° 2. Languages on bilingual signs.

Bilingual	N w/brands	N w/o brands
Spa-Eng	165	173
Spa-Por	22	33
Por-Eng	17	18
Spa-T.Jap	10	9
Spa-Unclear	7	7
Eng-T.Chin	6	7
Spa-Gua	-	5
Eng-Fren	5	-
Spa-Ita	5	-
Spa-Fren	5	-
Other	37	40
Total	279	292

Source: Data collected by the author, Ciudad del Este, 2020.

Within the bilingual signs, 26 different combinations were found when brands were included, and 25 when not. The most frequent combinations are also made up of the most frequent languages in monolingual signs. Spanish-English signs represent almost 60% of the total bilingual signage. Other relevant language combinations are Spanish-Portuguese, of which 8% with brands and 11% without brands, and Portuguese-English, being 6% of the signage in both cases.

All signs that included three or more languages were considered multilingual. When including brands, 61 different combinations were found, 60% of them having only one occurrence. When excluding brands, the number of language combinations dropped to 16. These statistics once again show how brands contribute to diversifying the LL, not necessarily representing any linguistic minority, but giving a sense of international and globalized nature. The most frequent combination was Spanish-English-Portuguese, followed by Spanish-English combinations with other languages.

Table N° 5. Languages on multilingual signs.

Multilingual	N w/brands	N w/o brands
Spa-Eng-Por	28	34
Spa-Eng-Unclear	10	3
Por-Spa-Eng-T.Jap	6	-
Spa-Eng-Gre	6	-
Spa-Eng-T.Chin	5	4
Spa-Eng-T.Arab	4	4
Por-Spa-Eng-T.Chin	4	3
Por-Spa-Eng-T.Arab	3	3
Other	74	14
Total	140	65

Source: Data collected by the author, Ciudad del Este, 2020.

Relation between languages and commercial activities

To analyze the languages and their relation to commercial activity, the methodology used by Berger and Elsenbach (2017) was applied. Each language was counted separately, so in bilingual and multilingual signs, the individual languages, and not their combinations were considered. This was done to have a clearer outlook on each language's visibility in the different commercial activities represented in the LL.

Regarding a focus on commercial branches, it is notorious that Technology is the predominant category concerning the spectrum of languages present in the LL, whether the corresponding brands are considered or not. In other words, the LL is more diverse when the focus is located on the Technology category. With brands, it is followed by Various, Clothing & Accessories, and Health & Beauty. Without brands, the order slightly changes, but the leading branches are the same. These categories are the most frequently found within the area analyzed (See Graphic 3). They are also the businesses of greater significance and appeal for the customers, mainly tourists, who come to buy the imported items sold by these stores, as stated by Souchaud (2010). From the perspective of the stores' chain, these categories mentioned above largely correspond to independent businesses, which means that the owners are likely locals, either immigrants or Paraguayans.

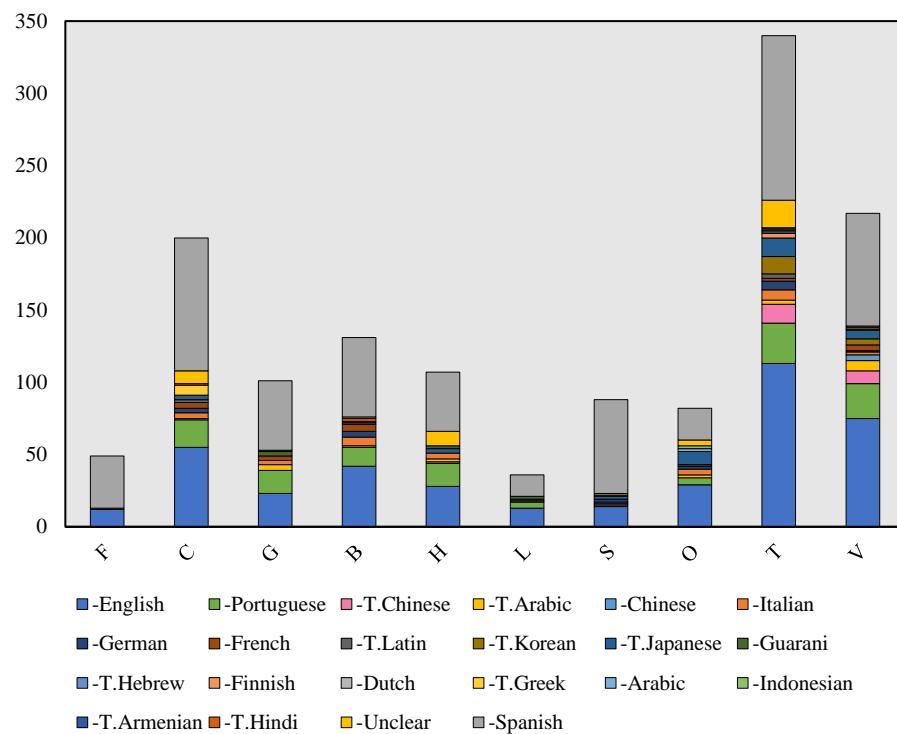
1. *Language and commerce according to the signage*

Table N° 6. N of languages used in the commercial branches

Commercial branch	N w/brands	N w/o brands
Technology (T)	17	12
Various (V)	14	9
Clothing & Accessories (C)	12	10
Health & Beauty (B)	11	10
Specialized (O)	11	6
Home (H)	9	8
Services (S)	9	9
Gastronomy & Food (G)	8	8
Leisure & Entertainment (L)	6	5
Banking & Financial (F)	3	3

Source: Data collected by the author, Ciudad del Este, 2020.

Graphic N° 3. Languages used in the different commercial branches.



Source: Data collected by the author, Ciudad del Este, 2020.

As shown in Graphic 3, Technology is indeed the most widespread commercial branch, followed by Various, Clothing & Accessories, and Health & Beauty. It seems that the more extensive a commercial branch is, then it is prone to involve more languages.

Table N° 7. Languages percentage in each commercial branch.

Languages %	T	V	C	B	O	H	S	G	L	F
Spanish	34%	36%	46%	42%	27%	38%	74%	48%	42%	73%
English	33%	35%	28%	32%	35%	26%	16%	23%	36%	24%
Portuguese	8%	11%	10%	10%	6%	15%	0%	16%	11%	0%
Other languages	25%	18%	16%	16%	32%	21%	10%	13%	11%	3%
Total	100%									

Source: Data collected by the author, Ciudad del Este, 2020.

Table N° 7 presents the languages' percentage in each commercial category. But as shown in Graphic 3, language distribution in the category of Technology is more disperse and diverse than in Banking & Financial. In other words, the Technology branch encompasses more languages than what Banking & Financial does. As a result, the Spanish percentage is higher in Banking & Financial than in Technology. However, as shown in Graphic 3, the LL in Technology is broader than in Banking & Financial. For a frequency approach, Table N° 8 shows the corresponding distribution.

Spanish and English are ever-present languages among all the commercial branches. The ones with a higher percentage of Spanish are Services and Banking & Financial. These are also the categories where Portuguese have no incidence, which may be motivated by practical reasons. Considering the nature of these branches, the informative function of language is more important than the symbolic one, which perhaps might also explain the low frequency of other languages within these types of businesses. Most of the commercial activities involved in Services target mainly local citizens, so Portuguese as a means of communication with the Brazilian customers is not needed.

Table N° 8 shows the frequency of each language in different commercial branches. The counting was carried out considering each language individually. Spanish stands out as the most frequent language, totalizing 42% of all the signage analyzed within all the commercial branches. This is not surprising since it is one of the official languages. It is followed by English, with 30%, and Portuguese, with 9% of the total.

Other languages such as Italian and French, have a higher frequency in the categories of Health and Beauty, mainly in perfume brands. T.Greek is almost exclusively found in Clothing & Accessories, within sportswear brands. Specialized is the second category where T.Japanese is more frequently found, especially in brands, and only after Technology. There is also 3% of linguistic data whose language was invented or could not be determined. They were labeled as “Unclear” and were usually in the MT or brands.

2. *Language and commerce according to interviews*

Five interviews were conducted to different stores to have some insight into the local traders' views and motivations regarding language use. Two reasons were exposed as the motivators for the language used on the sign: for the clientele and to match the products offered. They expressed that the most used language to communicate with the clients is Portuguese and Spanish, since most of the clients are Brazilian. As stated by Jan & Jarko Fidrmuc (2016), “countries with similar languages trade significantly more with each other” (p. 35), increasing the probability of bilateral trade by 10%. They state that if a language is widely spoken, it is unnecessary for it to have an official status to affect trade.

Table 8. Languages frequency in the different commercial branches

Commercial branch	S	E	P	TA	TC	C	It	Ge	Am	L	D	U	K	Fr	Gu	He	Gr	A	Hi	J	Total
Techology	114	113	28	3	13	-	7	6	1	3	1	19	12	3	-	2	-	1	1	-	340
Various	78	75	24	7	9	4	2	1	-	-	1	4	-	-	4	1	-	1	-	6	217
Clothing & Accessories	92	55	19	1	-	-	4	3	-	2	-	9	-	-	4	-	-	7	-	1	300
Health & Beauty	55	42	13	1	-	-	6	4	-	1	-	1	-	-	5	-	1	-	2	-	131
Specialized	22	29	5	2	-	-	4	2	-	1	-	4	-	-	2	-	-	-	2	-	92
Home Services	41	28	16	2	1	-	4	-	-	-	10	-	-	-	2	-	-	-	-	-	107
Gastronomy & Food	48	23	16	4	-	-	3	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	2	88
Leisure & Entertainment	15	13	4	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	1	36
Banking & Financial	36	12	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	49	
Total N	566	404	125	22	24	5	31	18	1	7	1	45	16	3	2	18	8	2	9	4	3
Total %	42%	30%	9%	2%	0%	2%	0%	1%	0%	3%	1%	0%	0%	1%	0%	1%	0%	0%	0%	37	1351

S = Spanish; E = English; P = Portuguese; TA = T.Arabic; TC = T.Chinese; C = Chinese; It = Italian; Ge = German; Am = T.Armenian; L = T.Latin; D = Dutch; U = Unclear; K = T.Korean; Fi = Finnish; In = Indonesian; Gr = T.Hebrew; Gu = Guarani; Fr = French; He = T.Hindi; A = Greek; Hi = Arabic; A = Armenian; J = T.Japanese

Source: Data collected by the author, Ciudad del Este, 2020.

DISCUSSION

The results indicate the presence of different linguistic groups in the site, yet an uneven distribution of the languages in the LL in terms of their visibility, and English's privileged position among other foreign languages. As stated by Cenoz and Gorter (2006), dominant languages have stronger presence in the LL than minority languages. LLs do not reveal the diversity within the linguistic groups present but manifest underlying linguistic ideologies (Wardhaugh and Fuller 2014). The results of the LL analyzed contributes to understanding the market profile of this location. An interpretation of the data was attempted based on the theoretical frameworks of Backhaus (2007) and Ben-Rafael (2009) exposed previously to answer the research question.

The first question suggested by Backhaus (2007) concerns the authorship of the sign, which in this research corresponds to the bottom-up. According to the sociolinguistic survey shown in Graphic 1, the Lebanese and the Chinese represent the largest immigrant group, which coincides with Rabossi (2013), who said that the Lebanese, the Brazilian, and Paraguayan built the economic identity of Ciudad del Este.

With respect to the languages in the LL and their frequency, 22 were found. However, the visibility of the immigrant minority languages does not correspond to the linguistic groups present. Not everyone is visible, and the frequency is certainly low. The LL is extensively dominated by Spanish (42%), one of the official languages, followed by a substantial presence of English (30%), which is neither an official nor an immigrant language, and Portuguese (9%) in third place. Other languages, such as Korean and Japanese, are given some visibility through transliterated writing, mainly within the brands and seldomly in the MT as proper names. Despite brands do not represent a linguistic community, they manifest an economic value by being displayed. These results coincide with the findings exposed by Berger and Elsenbach (2017) on their LL study in Foz do Iguaçu. The researchers concluded that the languages found are displayed asymmetrically within the LL, being English by far the preferred minority language, showing its power relation over the other languages.

This dominance of English may be explained through the principles of good-reasons and the presentation of self, stated by Ben-Rafael et al. (2006). According to these principles, the actors use language to stick out and to seem appealing to the customers, for which they adapt to their tastes and tendencies. On the other hand, the low frequency of the minority languages shows that the visibility of the collective identity through the signage is not a priority among the actors of the LL.

Regarding the patterns of languages (Huebner 2006), when brands were excluded from the analysis, more than half the total signs were monolingual (52%). When they were included, it dropped to 43%. Within monolingual signs, Spanish had 65%, followed by 22% of English and 7% of Portuguese. Despite Spanish's strong presence in monolingual signage, 35% of signs contain only a foreign language (See Table N°3). This percentage is considerably high if one considers the city's linguistic policies regarding the use of foreign languages in the visual space where it is declared that they must not stand alone nor be the most prominent language in the sign (ABC Color 2011; Ferreira 2011; Junta Municipal de Ciudad del Este 2011).

In contrast, Guarani, despite being an official and a national language, has nearly no representation in the LL, with just 1% of the total signage. As recognized by Wardhaugh and Fuller (2014), LLs are not an accurate reflection of the official status of languages. However, they do manifest the *de facto* status assigned. This situation may be a result of the traditionally spoken nature of the indigenous languages (Engelbrecht and Ortiz 2009) and to the highly

economical identity of the site, likely to adapt itself to be more suitable for the target clientele, represented around 80% by Brazilians, 15% by Argentinians, and only 5% by Paraguayans. This statistic may also explain the low frequency of the other minority languages spoken by the immigrant communities.

The second question suggested by Backhaus (2007) concerns the reader of the sign. For discussing this question, brands were excluded. According to the author, it is assumed that the readers are capable of understanding what is written but acknowledges also that this relationship may not be straightforward. This ambiguous relation is proven by the extensive presence of English within the researched LL. Regarding the type of text, it represents 35% of the MT, and 19% in the ST, despite not being an English-speaking environment. English is positioned just after Spanish, which has 44% in the MT and 58% in the ST, and before Portuguese, with 9% of the MT and 15% of the ST.

When looking at Spanish and Portuguese, both languages have a higher percentage in the ST than in the MT. Conversely, in English and other foreign languages such as Italian and German, the MT percentages are higher than the ST. This shows that languages have a role in the LL and are purposively chosen because of it. This may be motivated because the ST mostly conveys information about the store or product being offered, whereas the MT may also serve a symbolic function to attract the attention of potential customers. In that sense, it is not surprising to have more linguistic diversity in MT than in ST. As declared by several authors (Backhaus 2007; Berger and Elsenbach 2017; Shang and Guo 2017; Spolsky and Cooper 1991), language use in the visual space reflects the perceived cultural and economic values of languages and the dominance of some above the others. The use of English in a non-English speaking environment would not be motivated by the informational but rather the symbolic function (Landry and Bourhis 1997), perhaps due to its association with modernity, technology, and globalization.

On the other hand, the presence of Portuguese in the LL could be motivated by several factors. The vivid economic dynamic between both sides of the border (DGEEC 2012; Rabossi 2013; Souchaud 2010), the majority of the customers in Ciudad del Este being Brazilians (Griebeler 2020; Thomé Arruda 2007), and the extensive use of spoken Portuguese (Ferreira 2011; Galeano 2011). As Jan and Jarko Fidrmuc (2016) stated, when a language is widely spoken, it affects trade, despite not being an official language. Therefore, one could assume that Portuguese has an informative function, while also enjoying a symbolic value used to connect with and attract the Brazilian clientele. However, it is possible that after the foreign language law enforcement applied in the city in 2011 (ABC Color 2011), the extent of Portuguese in the LL had decreased.

Regarding the relation between commercial branches and languages used, the data analysis results suggest that the language spectrum varies among the different commercial branches. The categories that sell products such as technology, clothing & accessories, and health & beauty present a more comprehensive range of languages than the categories that offer services, such as banking & financial, and other services. Moreover, services and banking & financial branches have higher percentages of Spanish. As a result, the language dispersion in those categories is narrower. On the other hand, the categories mentioned above that sell products have a higher percentage dispersion among the languages' spectrum, represented by a landscape dominated by Spanish, English, and a considerable Portuguese percentage. These results coincide with the interviewees' answers regarding language choice, who declared that it is mainly motivated by the clientele and the type of product offered.

Looking at the brands' language in commercial activities, once again, it was dominated by English (26%). This agrees with Gorter and Cenoz (2017), who said that English use in brands and slogans impacted the LL tremendously. The second was T.Japanese (13%), followed by undetermined languages (11%) and Italian (9%). This result might be associated with the popular commercial branches and the opinions on those languages, T.Japanese is related to technology, and Italian to sophistication and class, within clothing & accessories and health & beauty. Other languages such as T.Greek was almost exclusively found within sportswear brands. It may be due to the strong sports culture in ancient Greece and its connection to the Olympic Games.

As stated before, brands do not convey specific product information as the ST does, but they are the product themselves. Therefore, when an advertisement or a store includes in the sign the brands they sell, it might be argued that they make use of both the informative and the symbolic language function. Informative, since they do it to communicate the product availability to specific customers that might be interested in purchasing those brands and that would recognize the brand through its logo; and symbolic since languages in product's name are purposively chosen to be associated to the stereotypes of the commercial branch they are involved into, despite the language choice in these situations is not defined by the stores' owner, but by the brands' corporation (Edelman and Gorter 2010).

The relation between both variables (commercial branch and language) can be described through the symbolic and the informational function of language exposed by Landry and Bourhis (1997). The categories offering services tend to use language mainly for pragmatic reasons, to make their services known and be understood. Therefore, the informative function prevails, for which Spanish is mostly chosen. On the other hand, the categories selling products tend to choose language not only to convey information but, to a great extent, to communicate positive stereotypes associated with the language. Despite English being present in all the commercial branches, it is more prominent in the technology category. Therefore, both informative and symbolic functions are used, for which there is a more extensive diversity of languages found.

CONCLUSION

Concerning the relation of the commercial activities and language use, variations among the branches selling products and those offering services were noticed. The stores offering services used mostly Spanish, while the stores selling products used, in addition to Spanish, a broader spectrum of languages of which English stood out as the preferred foreign code in every commercial category. The motivation behind it was that the product-related stores are more likely to target foreign customers, whereas services-related stores target mainly local citizens.

This research provides a remarkable insight into the linguistic factors that influenced the market dynamics of Ciudad del Este. On the one hand, these factors are the symbolic value of foreign languages, primarily English, and, on the other hand, the native language of the clients, which are mostly Brazilians, and hence, Portuguese. Consequently, the market's power compelled the immigrant and national groups to adapt themselves to satisfy the linguistic needs of the market, which was fostered by the border location of Ciudad del Este. This adaptation of the immigrant and national actors produced a unique and commercially driven LL in Ciudad del Este, where the "for whom" is more important than the "by whom".

REFERENCES

ABC Color. 2011. “Emplazan a poner los carteles en castellano.” *ABC Color*, June 23.

ABC Color. 2020. “La ‘tierra prometida’ para muchas colectividades de extranjeros - 63° Aniversario de Ciudad del Este.” March 2.

Backhaus, Peter. 2007. *Linguistic Landscapes: A Comparative Study of Urban Multilingualism in Tokyo*. Vol. 136. Clevedon: Multilingual Matters.

Ben-Rafael, Eliezer. 2009. “A Sociological Approach to the Study of Linguistic Landscapes.” Pp. 40–54 in *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. New York: Routledge.

Ben-Rafael, Eliezer, Elana Shohamy, Muhammad Hasan Amara, and Nira Trumper-Hecht. 2006. “Linguistic Landscape as Symbolic Construction of the Public Space: The Case of Israel.” *International Journal of Multilingualism* 3(1):7–30.

Berger, Isis Ribeiro, and Laisla Rafaelly Jardim Elsenbach. 2017. “Gestão do multilinguismo no espaço visual público em Foz do Iguaçu: um estudo sobre a visibilidade da diversidade linguística.” *Entrepalavras* 7(2):433–56.

Cantero, Marina. 2019. “Incidencia Sociolingüística Del Portugués En La Región Este Del Paraguay.” Universidad Nacional del Este, Ciudad del Este.

Cenoz, Jasone, and Durk Gorter. 2006. “Linguistic Landscape and Minority Languages.” *International Journal of Multilingualism* 3(1):67–80.

DGEEC. 2012. *Migración Pendular En El Paraguay*. Fernando de la Mora: Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos.

Edelman, Loulou. 2009. “What’s in a Name? Classification of Proper Names by Language.” Pp. 236–57 in *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*, edited by E. Shohamy and D. Gorter. New York: Routledge.

Edelman, Loulou, and Durk Gorter. 2010. “Linguistic Landscapes in the Market.” Pp. 96–108 in *Language and the Market*, edited by H. Kelly-Holmes and G. Mautner. London.

Engelbrecht, Guillermina, and Leroy Ortiz. 2009. “Guarani Literacy in Paraguay.” *International Journal of the Sociology of Language* 1983(42):53–68. doi: 10.1515/ijsl.1983.42.53.

Ferreira, Wilson. 2011. “Ciudad del Este inicia retiro de carteles en idiomas extranjeros.” *ultimahora.com*, September 2.

Fidrmuc, Jan, and Jarko Fidrmuc. 2016. “Foreign Languages and Trade: Evidence from a Natural Experiment.” *Empir Econ* 50(1):31–49.

Friedrich, Patricia. 2002. “English in Advertising and Brand Naming: Sociolinguistic Considerations and the Case of Brazil.” *English Today* 18(3):21–28.

Galeano, David. 2011. “CARTELES DE CIUDAD DEL ESTE SE ESCRIBIRÁN EN ESPAÑOL Y EN GUARANI.” *El blog de Guarani*. Retrieved September 19, 2020 (<http://guarani.over-blog.es/article-carteles-de-ciudad-del-este-se-escribiran-en-espanol-y-en-guarani-77325975.html>).

Gerst, Dominik, and Maria Klessmann. 2015. “Multilingualism and Linguistic Demarcations in Border Regions. The Linguistic Border Landscape of the German-Polish Twin Cities Frankfurt (Oder) and Ślubice.” *Rhetoric and Communications Journal*.

Griebeler, Jorbel. 2020. “GEN en Twitter.”

Hristova, Penka, Daniela Modrescu, Pavlova Dilyana, and EUROMEC. 2017. “Overview of Research and Policy.” Pp. 3–19 in *Multilingual Identities: A study of attitudes toward multilingualism in three European cities*. London: The Languages Company.

Huebner, Thom. 2006. “Bangkok’s Linguistic Landscapes: Environmental Print, Codemixing and Language Change.” *International Journal of Multilingualism* 3(1):31–51.

Junta Municipal de Ciudad del Este. 2011. *Ordenanza N°010/2011 J.M.*

Landry, Rodrigue, and Richard Y. Bourhis. 1997. “Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study.” *Journal of Language and Social Psychology* 16(1):23–49.

Masi, Bruno. 1997. “Mas Informes - Ciudad Del Este.” *Bruno Masi Centro de Comunicación*. Retrieved December 1, 2006 (<http://www.brunomasitv/main/programas/masinformes/archivo/1997/12-08/index.html>).

Nikolaou, Alexander. 2017. “Mapping the Linguistic Landscape of Athens: The Case of Shop Signs.” *International Journal of Multilingualism* 14(2):160–82.

Novak Lukanovic, Sonja. 2011. “Language Diversity in Border Regions: Some Research Data on the Perception among the Pupils of Two Secondary Schools.” *Annales. Series Historia Et Sociologia* 21:79–92.

Piller, Ingrid. 2003. “Advertising as a Site of Language Contact.” *Annual Review of Applied Linguistics* 23:170–83.

Rabossi, Fernando. 2013. “Dinámicas Económicas En La Triple Frontera (Brasil, Paraguay y Argentina).” Pp. 163–93 in *Seguridad, planificación y desarrollo en las regiones transfronterizas*. Quito: FLACSO.

Scollon, Ronald, and Suzanne B. K. Scollon. 2003. *Discourses in Place: Language in the Material World*. London: Routledge.

Secretaría de Políticas Lingüísticas. 2018. *Lenguas Extranjeras o de Inmigración Habladas En Paraguay*. Vol. 118. Asunción: Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica (CEADUC). Biblioteca de Estudios Paraguayos.

Shang, Guowen, and Libo Guo. 2017. “Linguistic Landscape in Singapore: What Shop Names Reveal about Singapore’s Multilingualism.” *International Journal of Multilingualism* 14(2):183–201.

SIC. 2018. “Distrito: Ciudad Del Este.” *Sistema de Información Cultural Del Paraguay*. Retrieved (<http://www.sicpy.gov.py/mapa/?226>).

Souchaud, Sylvain. 2010. “Aspectos Políticos de La Inmigración y Emigración Internacionales En Paraguay al Principio Del Siglo XXI.” Pp. 131–52 in *Estado actual y perspectivas de las políticas migratorias en el MERCOSUR*. Montevideo, Uruguay: FLACSO Uruguay.

Spolsky, Bernard, and Robert Leon Cooper. 1991. *The Languages of Jerusalem*. Clarendon Press.

Thomé Arruda, Aline Maria. 2007. “A presença libanesa em Foz do Iguaçu (Brasil) e Ciudad del Este (Paraguai).” Universidade de Brasília, Brasilia.

Wardhaugh, Ronald, and Janet M. Fuller. 2014. *An Introduction to Sociolinguistics*. 7th ed. Wiley.

Gamification in the English Classroom: An Action Research on How it Might Impact on Students' Motivation and Engagement

Ludificación en el aula de inglés: una investigación acción sobre cómo podría impactar en la motivación de los estudiantes

Fernando Esquivel Vera
Universidad Nacional de Asunción, Paraguay
Instituto Superior de Lenguas

e-mail: feresqui@gmail.com

María Natalia Figueredo Camé
Universidad Nacional de Asunción, Paraguay
Instituto Superior de Lenguas

e-mail: nathafo796@gmail.com

Valentina Canese
Universidad Nacional de Asunción, Paraguay
Instituto Superior de Lenguas
<https://orcid.org/0000-0002-1584-7322>

e-mail: vcanese@fil.una.py

Recibido: 30/11/2020
Aprobado: 08/02/2021

ABSTRACT

Gamification is the use of elements and mechanisms typical of a game, in non-playful contexts. Why are some games and especially video games so addictive? How can teachers take advantage of that potential and thus be able to develop lessons in which students are motivated, engaged, and having fun while they are learning? Gamification is a methodology that allows its practitioners to incorporate game elements into the class in order to encourage motivation, engagement, and enjoyment. For the development of this dissertation, an action research was conducted where the impact that Gamification has on aspects of the class such as motivation, engagement, and enjoyment of the students were measured, compared to the game-based learning method (GBL), for which, Gamification and GLB were implemented in an English classroom for the period of a 4-month course, for adolescents between 14 and 17 years old, with a level of competence A2 -B1, at an English institute in the city of Asunción. The instruments applied were tests, interviews, and class observations. With Gamification, the goal is to expressly use motivation for the benefit and purpose of the class. If properly implemented, gamification has the potential to bring new and challenging elements to the English class, which made the general perception that the students had of the class quite favorable. Through the analysis of the results, this Action Research verifies the effectiveness of gamification to motivate, engage, and entertain students.

Keywords: gamification; motivation; engagement-EFL

RESUMEN

La ludificación es el uso de elementos y mecanismos propios de un juego, en contextos no lúdicos. ¿Por qué algunos juegos y especialmente los videojuegos son tan adictivos? ¿Cómo pueden los docentes aprovechar ese potencial y así poder desarrollar clases en las que los estudiantes estén motivados, comprometidos y divirtiéndose

mientras aprenden? La ludificación es una metodología que permite a sus practicantes incorporar elementos del juego en la clase para fomentar la motivación, el compromiso y el disfrute. Para el desarrollo de esta disertación se realizó una investigación para la acción donde se midió el impacto que tiene la ludificación en aspectos de la clase como la motivación, la participación y el disfrute de los estudiantes, en comparación con el método de aprendizaje basado en juegos (GBL), por los cuales, la Ludificación y el GLB se implementaron en una clase de inglés por el período de 4 meses, para adolescentes entre 14 y 17 años, con un nivel de competencia A2-B1, en un instituto de inglés de la ciudad de Asunción. Los instrumentos aplicados fueron pruebas, entrevistas y observaciones de clase. Con la ludificación, el objetivo es utilizar expresamente la motivación para el beneficio y el propósito de la clase. Si se implementa correctamente, la ludificación tiene el potencial de traer elementos nuevos y desafiantes a la clase de inglés, lo cual hizo que la percepción general que los estudiantes tenían de la clase fuera bastante favorable. Mediante el análisis de los resultados, esta investigación para la acción verifica la efectividad de la ludificación para motivar, involucrar y entretenér a los estudiantes.

Palabras Clave: ludificación; motivación; participación; EFL

Gamification, “widely known as the application of game-design elements and game principles in non-game contexts” (Deterding et al., 2011, p. 9). The root of the term gamification comes from the word game. “A game is a system in which players engage in an abstract challenge, defined by rules, interactivity, and feedback, that results in a quantifiable outcome often eliciting an emotional reaction” (Kapp, 2012, p. 7). In his book, *The Gamification of Learning and Instruction* Karl M. Kapp (2012) defines the term gamification as “...using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems” (p. 10). “The purpose of gamification design elements is quite different from game design, the former being used to enhance the engagement in different contexts, whereas the latter is directed towards pure entertainment” (Marczewski, 2017).

On the other hand, game-based learning (GBL) is defined as “a type of gameplay that has defined learning outcomes...it is designed to balance subject matter with gameplay and the ability of the player to retain and apply said subject matter to the real world” (“What is GBL?”, 2013). It also involves the use of some gaming principles and the application of those principles into real-life settings (Trybus, 2015).

There are some differences between these two methodologies. Games are usually employed for a determined period of time, meaning that they have a start and a clear end. On the other hand, gamification uses some game elements, but it is not limited by a period of time (Kapp, 2012, p. 23). The objective of a game is to amuse, while gamification's purpose is to motivate. Taking into account that engagement and motivation play an important role to achieve desirable outcomes in learning, it is necessary to create an environment in which these elements can occur.

According to Romando (2007), “motivation is defined as an internal drive that activates behavior and gives it direction” and as Scott Herbert (2017), who is an expert in Gamification, puts it in his TEDx Talk “the education system is a system in an engagement crisis”. The lack of motivation and engagement in the English Foreign Language (EFL) classroom is an issue that many teachers have to endure.

The statement of the problem has to do with the lack of motivation and engagement in the EFL classroom, and the main purpose of this action research was to analyze how the implementation of gamification and game-based learning impact on students' motivation, engagement, and enjoyment.

The title of this work is “Gamification in the English classroom: An action research about how it might impact on students' motivation and engagement.” The aim of this study is

to apply gamification in the EFL classroom and measure the levels of motivation and engagement. Since enjoyment is a by-product of being motivated and engaged, this work also measures levels of enjoyment and since GBL is already a widely used approach in EFL classrooms this work makes use of this methodology as its point of comparison, therefore GBL is also measured in all the same categories as gamification, and then a comparison takes place.

The hypothesis for this study is “the implementation of gamification in the language classroom improves students’ motivation, engagement, and enjoyment compared to a game-based learning class”.

METHODOLOGY

In order to carry out this study, an action research was conducted in a private language institute in Asunción with the purpose of measuring the impact of gamification on motivation, engagement, and enjoyment, in comparison to a game-based learning approach. Lessons were gamified adapting them to the program already established by the institute. As quantitative and qualitative data was collected, a mixed-method approach to research was applied. Triangulation was applied to corroborate results and also as a way to test the validity of the gathered data.

The dependent variables were Gamification and Game-based learning, while the independent variables were motivation, engagement, and enjoyment. Motivation can be defined as “the process that initiates, guides, and maintains goal-oriented behaviors” (Cherry, 2020, p. 87). In regards to education, engagement refers to “the degree of attention, curiosity, interest, optimism, and passion that students show when they are learning or being taught, which extends to the level of motivation they have to learn and progress in their education” (“Student Engagement Definition”, 2017). According to McMillan Dictionary (2019), enjoyment is “the pleasure you get from an activity or experience.” Smith et al (2014). stated that this activity or experience fulfills a desire or need that can be related to pleasure, safety, esteem, and others (p. 1900).

The study took place in a private language institute located in Asuncion. The target population was a group of students. They were teenagers between fourteen and seventeen years old. These students have been studying English for several years and, at the moment in which the study was conducted, they had a CEFR A2- B1 level of proficiency. Classes were developed once a week for a period of four months, three hours each class, on Saturday mornings. The teacher in charge of the course had six years of experience working with children, teenagers, and adults.

Three methods of data collection were applied, a survey, interviews with students, and class observations. A survey was given to the 28 students the day before the exam. The survey was adapted from a study about gamification, from Andharini Cayahni, and it was designed to measure and compare their levels of motivation, engagement, and enjoyment between gamification activities and game-based learning activities presented during the course. Interviews were conducted with 13 students. The main objective of the interviews was to get a more thorough understanding of students’ perspectives on the use of gamification in the language classroom. Class observations were focused on motivation, engagement, and enjoyment.

RESULTS

Students were required to rate their experiences in order to measure their level of motivation regarding gamification and game-based learning activities used during the course.

Taking into account the results, the motivation level is quite similar to the one seen in games in the class. Nevertheless, there is a difference regarding students' effort, since they manifested trying harder in this activity (Gamification). The comparison graph shows an upward trend of both methodologies.

Fig. 1 Motivation

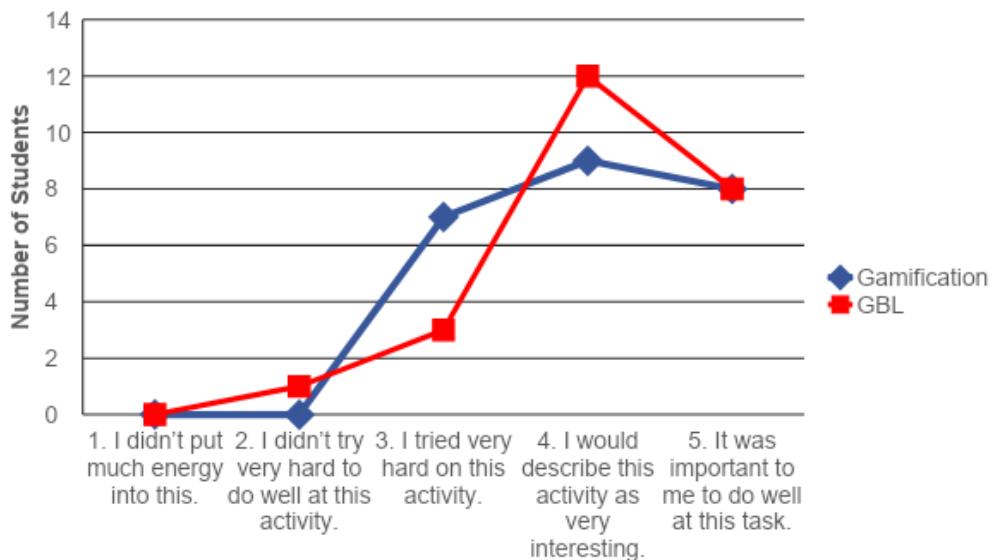


Table 1 Motivation

Motivation	Gamification	GBL
Mean	4	4.1
Standard Deviation	4.44	5.07
T-test critical value $p = 0.5$		

In table 1, the levels of motivation shown in relation to gamification and game-based learning are quite similar, gamification total mean is 4 while GBL has a total of 4.1. This can be interpreted as both teaching methods having a significant great impact on students' motivation. GBL's standard deviation (SD) is bigger than gamification, this means they did not impact in the same way. Lastly, the critical value of 50% means that the difference is not significant.

Games are familiar to learners and they usually feel comfortable playing them. The impact on their motivation lies mainly in the element of fun. On the opposite, gamification influenced mainly in the area of effort. As the system was new and with a different structure, it represented a challenge for them, and learners needed to try harder to succeed. Summing up, the levels of motivation are similar but the aspects that influenced them were different.

Interviews

In the interviews, students were asked about the factors that have the greatest impact on their motivation, regarding their learning process. One of the factors that were mentioned several times was the interaction in the class. Students consider that an interactive class, with dynamics and games that allow them to have fun and share with their classmates, have a huge influence on their motivation.

One student stated, "I think that it has to do with the interactive way to learn with games, and also to share with the other classmates motivates me to learn more."

Communication appears to be another fundamental factor. Many of them claimed they want to be able to communicate with different people around the world. The fact they can communicate among each other is motivating for them, as another student said, "Socializing with other classmates helps me to learn a lot because with them I can notice how much I improve when I talk and understand them." Learners appreciate when they are taught in a way that they can develop skills for effective communication in real life. Some learners highlighted the element of competition, which was present in the activities and was useful to engage them.

Students were asked about the challenges they had to complete; the majority expressed themselves positively about the challenges. They stressed that they were interactive and motivating. As one student said, "I liked them very much because they motivated us to participate more." Similarly, "they were fun, they encouraged you to participate, you learn at the same time you have fun"

In the class observations, as far as gamification in the form of Coup is concerned, at the beginning, the level of motivation was not very noticeable because the students were in the process of understanding the system. When the learners felt more comfortable with this method, it was possible to notice that the motivation remained constant and that it was even increasing slowly.

In relation to game-based learning activities, it was observed that students' participation increased notoriously, which signifies those games motivated them to participate more. Motivation reached its highest peak when the students were truly engaged with the games, and then it was decreasing as they came to an end. This shows that the levels of motivation concerning game-based learning were oscillatory and not constant. In addition, not all games generated the same level of motivation, some being lower or higher than others.

In figure 2 students were required to rate their experiences to measure their level of engagement regarding gamification and game-based learning activities used during the course.

Regarding gamification (Coup) and engagement, a total of thirteen students expressed that they wanted to explore all the options because it was very challenging. Four learners said they felt that time passed quickly during the activity, and five of them claimed that they wanted to complete the game. On the other hand, two students said they did not care how the game ended.

Concerning game-based learning and engagement, five students stated that they wanted to explore all the options because it was very challenging, while a larger number said they felt that time passed quickly. One student said he wanted to complete the game, two of them did not care how the game ended, and one felt bored when playing it.

Fig. 2 Engagement

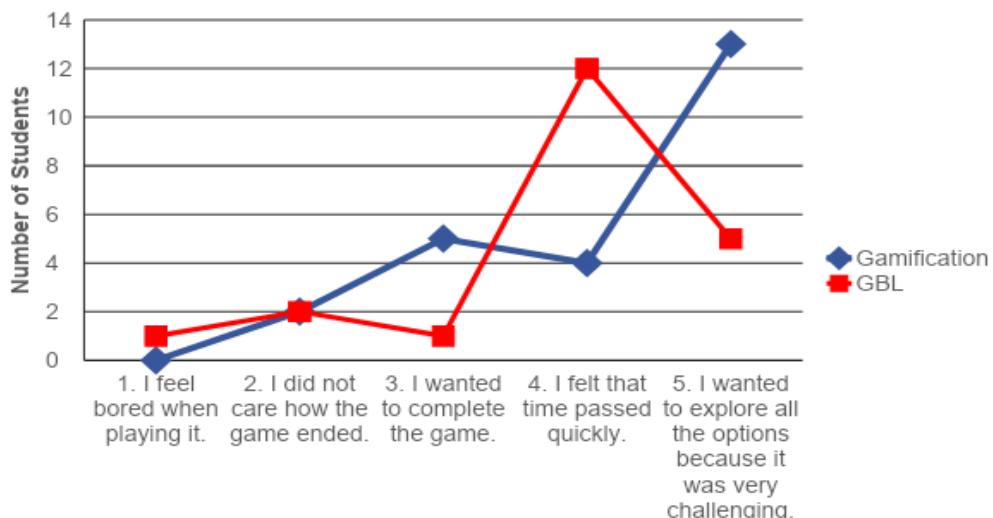


Table 2 Engagement

Engagement	Gamification	GBL
Mean	4.2	3.4
Standard Deviation	4.97	4.66
T-test critical value $p = 0.42$		

In table 2 GBL presented a total mean of 3.4, which signifies a lower level of engagement when we compare it to gamification, which has a total mean of 4.2. Gamification and GBL's SD are similar. Lastly, the critical value of 42% means that the difference is not significant.

Games are generally engaging for learners, and on most of the occasions, they do not represent a challenge in the sense that they know what to expect. On the other hand, we can observe the great impact that gamification had on the levels of engagement. It is also quite notorious how the element of challenge played a fundamental role in this activity, providing the students with the possibility of experimenting with a different type of engagement.

In the interview, some learners emphasized the games the teacher used for the class, and how engaging they were. One said that she quite liked ClassDojo and the coins were used to exchange for some rewards, all that served as a motivator to participate in the activities and get more points. Another student mentioned that games were her favorite part of the class, "how we play games because they are in groups, we learn how to work in teams, to talk in real situations, and we understand more grammar and vocabulary." They were also pleased with the implementation of technology.

The levels of engagement observed varied when it comes to Gamification in the form of Coup. In this system, points play a relevant role and students are aware of that aspect. It is necessary to remember that gamification occurs throughout the whole learning process, and

not only in specific times. Because of this, the teacher applied it to the different parts of the class, but it was necessary to remind students about how the system worked. Coup was sometimes linked with games, and the teacher specified the activities in which the coins were going to be used and their respective rewards. Those were the moments in which gamification was intensified. During those moments, students showed a greater level of engagement. It was possible to tell that they were quite focused on the activities since they were challenging enough to catch their attention. Besides, learners had the awareness of the impact the points represented, and they knew that their performance and behavior could affect the results.

In the class observations, when game-based learning activities were introduced in the lessons, the majority of students showed enthusiasm and were willing to participate. Nevertheless, some students were not fully engaged with the activities and they got distracted with other elements. Some of them were using their cellphones, and others were chatting among themselves. On the other side, other learners actively participated and they showed real engagement while they played. It is important to remark that on most of the occasions these games did not have points or they were symbolic, which means that they did not affect their progress and grades.

Fig. 3 Enjoyment



Students were required to rate their experiences in order to measure their level of enjoyment regarding gamification and game-based learning activities used during the course. Regarding enjoyment the comparison graph shows an upward trend of both methodologies where GBL reaches a higher peak.

In table 3 the levels of enjoyment with regard to gamification and game-based learning, it was found that they were almost the same, with a total mean of 4 for gamification, and a total mean of 4.2 for game-based learning. GBL's SD is bigger than gamification, this means they both impacted students differently. Lastly, the critical value of 50%, means that the difference is not significant.

Coup, which is gamification in this study, is a gamified system with structures and rules that encompass the whole class. It does not have a beginning or end during the lessons, but it develops along with them.

On the contrary, traditional games that are often played in classrooms are enjoyable for students since they are fun, and they are used to them. They generally have a clear beginning and ending, as they occur at specific moments during the lessons. Despite this main difference, the results show a quite similar level of enjoyment for both methodologies.

In the interviews, all students answered positively to the question “Were the classes interactive enough?”. “One of the most interactive classes I had in this institute” “The teacher is quite fair and treats us all the same, he also plays with us” “yes, very interactive” interaction in the classroom among student is due to the social dimension of games, collaboration is required most of the time, and they keep track of their own scores. This contributed to students to experience enjoyment.

Table 3 Enjoyment

Enjoyment	Gamification	GBL
Mean	4	4.2
Standard Deviation	3.83	4.76
T-test critical value p = 0.5		

Enjoyment regarding gamification was a bit more difficult to observe since it does not occur only at specific moments but throughout the whole lessons. However, the most noticeable episodes of enjoyment were the ones in which the teacher explained that a specific activity was linked to Coup, and when the coins were distributed. Students seemed to enjoy the classroom activities and they were also more concentrated on their task.

In relation to game-based-learning, it was observed that students experience a lot of enjoyment. They seemed to have fun when they were playing games, and most of the students participated in these types of activities. There were some students who decided not to actively participate and their choice was respected by the teacher. Based on the observations, one could tell that learners felt comfortable playing these games. Their responses and reactions were natural, which signifies that they are familiar with these types of activities.

DISCUSSION

In this section, the results obtained by the data collected through the survey, interviews, and observations, are discussed in relation to the existing literature. The findings were analyzed to compare whether the results are at some point related to the literature previously gathered, if not, what are the most relevant differences encountered, and what further research can be implemented to explore more about the topic.

The results show that the impact gamification had on enjoyment was quite similar to the level of traditional games. Despite being two different methodologies, students experience almost the same levels of fun and happiness during the activities. Concerning game-based learning, the results were not surprising since learners usually enjoy playing games in the classroom. The expectations were not the same for gamification because it was the first time being applied to that group of students. However, the results are in line with Csikszentmihalyi's (1990) ideas, who stated that enjoyment has to do with accomplishing something novel or challenging, creating a growth experience (p. 49).

Some students highlighted how games help them to stay focused on a task, which helps them to enhance their learning experience. According to Csikszentmihalyi (1997), one of the elements of enjoyment is the concentration on the task being performed. Furthermore, the fun and happiness experienced during the activities are related to another element of enjoyment, which claims that one performs a task with effortless involvement and forgets about the worries and frustrations of daily life (p. 423). During the class observations, the perception of enjoyment was quite dissimilar for both approaches. In the case of gamification, the emotion was experimented in a less vivid manner, while the game-based learning activities provided a more evident experience of enjoyment. Nevertheless, the results of the survey and interviews demonstrate that both approaches had a similar impact on enjoyment, which is supported by the existing theory.

In relation to engagement, gamification had a greater impact than game-based learning. What the majority of students stated is that they wanted to explore all the options because it was very challenging. According to Shernoff (2003), engagement is highly related to the flow state, which is defined as a “deep absorption in an activity that is highly enjoyable” (p. 160). In this state, people function at their fullest capacity and the task itself becomes rewarding. This theory lies in a coexisting relationship among challenges and the skills necessary to meet those challenges.

In the interviews, most of the students expressed that they felt in control of their progress. They stated that the gamification system was useful to keep track of their progress, making them aware of their improvement and the areas that needed more work. Previous research indicates that student engagement is related to how much control learners have on their learning process. Besides, they are more engaged in activities in which they are in control, instead of being directed by the teacher (Shernoff et al., 2014, p. 59). In that sense, gamification represented more freedom for learners since they knew that with their choices, they were going to influence their learning.

The class observations also reflected a noticeable difference between the impact of gamification and game-based learning. Regarding gamification, the level of engagement was not characterized by visible enthusiasm, but it was manifested in other forms. Students were more focused on the activities and they were able to pay attention for a longer period. Instead of decreasing, the level of engagement remained constant and it worked for the majority of learners. When activities that involved traditional games were performed during the lessons, the students showed a high level of enthusiasm and engagement. This is consistent with what Groff et al. (2010) stated in relation to the favorable results games have in terms of engagement (p. 14). However, this occurred for a limited time since then the levels of engagement started to decrease. In some cases, the activity was not engaging enough for some students, who were distracted by other subjects.

The findings concerning motivation are a bit surprising. The results show that gamification and game-based learning had the same level of impact on the students' motivation. The expectations regarding gamification and motivation were higher, which is based on prior research (Alsawaier, 2017, p. 16). However, it is important to remark that, in spite of sharing almost the same level, these methods influenced in different manners. In relation to games, the majority of learners expressed that the activities were interesting and that it was relevant for them to perform well. On the other side, students manifested similar ideas about gamification, but some students also said that they had to put more effort into the activity.

When students were asked about the factors that influence their motivation, the most repeated answer had to do with the interaction in the class. They consider that a dynamic class, with games and fun activities, have a huge impact. The Self-determination theory proposes that intrinsic motivation consists of three elements that are the basic psychological needs. One of the elements is relatedness, which means feeling socially connected (Ryan and Deci, 2018, p. 11). The gamified activities allowed learners to interact more with their peers and that helped to build a sense of belonging and partnership. Another common answer was related to the influence of the teacher. For many learners, the way in which the teacher implements a method is more relevant than the method itself.

In the interviews, students also expressed that gamified activities have an impact on their motivation for learning. One of the students said that there were many topics she did not understand and she was able to comprehend more thanks to these tasks. This also has a relation to one of the elements of motivation, competence, which has to do with the need for challenge and feeling of mastery (Kapp, 2012, p. 64).

The class observations also confirmed that gamification and game-based learning influenced in different ways on students' motivation. Concerning gamification, its influence on motivation was not very notorious when it first started. However, it increased slowly during the development of the course. One of its most remarkable characteristics was that motivation was continuous, it did not stop with the end of the activities. On the other hand, traditional games have a fixed beginning and ending, motivation depends on that factor. It was observed that motivation reached a high level during the game activities, but it diminished as the game was ending.

The results of this study indicate that gamification and game-based learning have a significant impact on students' motivation, engagement, and enjoyment. The levels of enjoyment and motivation are similar in number. However, thanks to the interviews and the class observations it was possible to see that they influence in different ways. With regard to engagement, the level was considerably higher when it came to gamification. An interesting finding was that the influence of the teacher is crucial in order to determine the success of the implementation of a methodology. This study shares similarities with previous research and studies and most of the results go in line with the information provided in the review of the literature.

CONCLUSIONS

The first research question was related to the differences regarding enjoyment, engagement, and motivation between a gamified environment and a game-based learning environment. In the case of motivation, both methodologies share similar levels. However, some differences were observed when it comes to the moments and length during which gamification was noticeable. About engagement, gamification showed higher levels in comparison to game-based learning. Gamified activities keep students engaged for a longer time. Regarding enjoyment, both methodologies share similar levels. It was more difficult to observe enjoyment in the gamified activities than in the game-based learning activities.

The second research question was about the perception students had of a gamified class. Based on the analysis of the results, in the survey both methodologies scored high in all three categories, from 5 points possible, most scores averages were above 4, this means that the perception students had was very favorable.

Regarding the hypothesis, it stated that the implementation of gamification in the language classroom improves students' motivation, engagement, and enjoyment compared to a game-based learning class. In this study, the quantitative results showed that the levels of motivation, engagement, and enjoyment are quite similar in both methodologies, and the student's t-test showed that differences were not significant. However, the qualitative results demonstrated that gamification and game-based learning impact these three areas in different ways.

The main purpose of this study was to analyze how the implementation of gamification and game-based learning impact on learners' motivation, engagement and enjoyment. The analysis of the results led to the conclusion that gamification and game-based learning impact positively on the three mentioned areas. Both methodologies can help to improve motivation, engagement and enjoyment in the classroom, and they can also be combined and adapted.

With gamification the objective is to use motivation and engagement explicitly for the benefit and the purpose of the classroom, harnessing that potential with tools such as games and gamified activities. This implies a deeper understanding of the underpinnings of motivation and engagement, what factors motivate students to behave in their own benefit, to put more effort, to be resilient, and, as mentioned before, to have fun, as it is a byproduct of being motivated, and engaged in an activity.

While game-based learning was used to rehearse content, fix knowledge, or introduce new topics; gamification spanned the whole course and was used to aid with classroom management (ClassDojo), project-based learning (Challenges), soft skills (leadership and growth mindset), and some lessons like writing. The effectiveness of both approaches depended upon their careful implementation, gamification gave students social incentives, immediate rewards, and progress monitoring, also the chance to be creative, have a narrative, and a sense of control. Game-based learning gave students a familiar setting, where they felt comfortable to explore the language, compete, collaborate, and have fun. All contributed to the successful implementation of this action research.

REFERENCES

Alsawaier, Raed S. "The Effect of Gamification on Motivation and Engagement." *International Journal of Information and Learning Technology*, vol. 35, no. 1, 2018, pp. 56–79., doi:10.1108/ijilt-02-2017-0009.

Cherry, Kendra. "The Psychology of What Motivates Us." *Verywell Mind*, 27 Apr. 2020, www.verywellmind.com/what-is-motivation-2795378.

Cahyani, Andharini. "Gamification Approach to Enhance Students Engagement In Studying Language Course." *University of Trunojoyo Madura*, 2016.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper Perennial.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York, NY: Basic Books.

Deterding, S., & Sicart, M. et al (2011). *Gamification. using game-design elements in non-gaming contexts*. <https://doi.org/10.1145/1979742.1979575>

Enjoyment. (2019). En *McMillan Dictionary*.
<https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/enjoyment#:~:text=enjoyment%20>

Groff, Jenn, et al. (2010) The *Impact of Console Games in the Classroom: Evidence from Schools in Scotland*, www.nfer.ac.uk/publications/futl25/futl25.pdf.

Herbert, Scott. “The Power of Gamification in Education.” *TED*. 7 may 2018
www.ted.com/talks/scott_hebert_the_power_of_gamification_in_education

Kapp, Karl. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer. 2012. pdf.

Marczewski, Andrzej. “The Periodic Table of Gamification Elements.” *Gamified UK - #Gamification Expert*, 9 Apr. 2017, www.gamified.uk/2017/04/03/periodic-table-gamification-elements/.

Romando, Richard. “Motivation Theory.” *Ezine Articles*, 8 Jan. 2007, ezinearticles.com/?Motivation-Theory&id=410700.

Ryan, Richard M., and Edward L. Deci. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford Press, 2018.

Shernoff, D. J. (2013). *Optimal learning environments to promote student engagement*. New York, NY: Springer.

Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Shernoff, E. S. (2003). *Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory*. School Psychology Quarterly.

Smith, Jennifer L., et al. “Enjoyment.” *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*, 2014, pp. 1900–1902., doi:10.1007/978-94-007-0753-5_881.

“Student Engagement Definition.” *The Glossary of Education Reform*, 18 Feb. 2016, www.edglossary.org/studentengagement/#:~:text=In%20education%2C%20student%20engagement%20refers,ands%20progress%20in%20their%20education.

Trybus, Jessica. 2015. “Game-Based Learning: What it is, why it Works, and Where it’s Going.” New Media Institute. Accessed April 6. <http://www.newmedia.org/game-based-learning--what-it-is-why-it-works-and-where-its-going.html>.

“What is GBL (Game-Based Learning)?” EdTechReview, 23 Apr. 2013, edtechreview.in/dictionary/298-what-is-game-based-learning.

La narrativa de Gabriel Casaccia desde la teoría de la sociología de la literatura

Gabriel Casaccia's Narrative from the Theory of the Sociology of Literature

Gabriel Villalba Cabrera

Universidad Nacional de Itapúa, Paraguay

Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní

<https://orcid.org/0000-0002-3863-9358>

e-mail: gvgabriel1993@gmail.com

Recibido: 02/12/2020

Aprobado: 12/02/2021

RESUMEN

La investigación estuvo centrada en analizar la relación existente entre la literatura de Gabriel Casaccia y la sociedad paraguaya. La teoría asumida fue la de la sociología de la literatura. Se parte desde la presunción de que, Casaccia, como buen escritor realista, aprovechó su labor literaria para criticar y denunciar los males y vicios que aquejaban a la sociedad paraguaya de su época. Tres de sus más destacadas novelas fueron seleccionadas para el análisis: La babosa, La llaga y Los exiliados. El enfoque es cualitativo y los instrumentos utilizados fueron las fichas de lecturas y los guías de análisis. Se revela que es plausible analizar y por ende llegar a una mayor comprensión de su narrativa desde la teoría de la sociología de la literatura. Los aspectos y elementos políticos, económicos y culturales reflejados en las novelas fueron descriptos y determinados, demostrando que, la literatura casacciana y la sociedad paraguaya están recíprocamente conectadas.

Palabras claves: La babosa, La llaga, Los exiliados, sociedad, literatura

ABSTRACT

The research was focussed on the relationship between Gabriel Casaccia's literature and the Paraguayan society. The theory assumed was the literature sociology. It is presumed that Casaccia as the realistic writer he was, he took advantage of his literary work to criticise and exposed all the ills and vices that tormented the Paraguayan society at that time. For the analyses, it was chosen three of is more relevant novels: The slug, The sore and The Exiled. The approach was qualitative and the data collection instrument were reading sheets and analysis guides. It was revealed that it is a plausible the analysis to get a better comprehension of the narrative from the literature sociology theory. All the political, economic and cultural aspects and elements that were reflected in the novels were descripted and determined, showing that Casaccia's literature and the Paraguayan society were connected to each other.

Keywords: The slug, The sore, The exiled, society, literature.

ÑEMOMBYKY

Ko jeporeka ojepytauso ohesaŷijóvo mba'éichapa ojoaju Gabriel Casaccia jehai porâ pyre ha Paraguái ava aty. Kuaapy ombohapéva ko tembiapo ha'e teoría de la sociología de la literatura, ha tembiapo oguerovia Casaccia, ha'e rupi haihára katupry, oipuru ijehai oñamindu'u ha ohechauka haŷgua mba'e vaikuéra ohaoiva'ekue hetâme oikove aja. 3 mombe'upyrusu oñembotuichavéva oje-selecciona ñehesaŷijora: La Babosa, La Llaga, ha, Los exiliados. Tembiapo ñema'è ha'e cualitativo ha tembipurukuéra ojeipurúva ha'e ficha de lectura ha guía de análisis-kuéra. Oñehesaŷijopa rire ojehecha ikatuha oñehesaŷijo ha oñeikumbyve ijehai ko teoría rupive. Paraguái política jeroguata, iñeconomía ha tekove kuaa atykuéra, oje-describi ha ojeipapa, ha péicha rupi oñemohuâ Casaccia jehai porâ pyre ha Paraguái ava aty oñha joajuetépe.

Ñe'ẽ tekotevëtëva: La babosa, La llaga, Los exiliados, ava aty, jehai porâ pyre.

INTRODUCCIÓN

En los tiempos que corren, la literatura paraguaya se encuentra en franco crecimiento. No obstante, el panorama era muy distinto cincuenta años atrás. El oficio de escritor quizá no ofrecía tanto prestigio y mucho menos aseguraba un futuro sin preocupaciones monetarias. Habrá que recurrir a verdaderos maestros de las letras paraguayas que apuntalaron la narrativa nacional y delimitaron senderos a seguir. Sin dudas Gabriel Casaccia es uno de estos escritores. La cultura paraguaya lo recuerda por ser el padre de la narrativa contemporánea nacional y ser el primero en posicionarse entre los grandes narradores hispanoamericanos, ocupando podio con escritores como Borges, Cortázar, Rulfo, García Márquez, etc. La narrativa de Gabriel Casaccia está compuesta de obras vinculadas con su tiempo, comprometidas con la sociedad de la cual formó parte. Lo social converge en sus obras a través de acciones realizadas por personajes demasiado reales, en ambientes, también muy reales. A la sociología de la literatura le interesa analizar lo social dentro de las obras literarias. Los críticos de este paradigma literario consideran que el escritor no puede desligarse de su contexto histórico y ya sea consciente o inconscientemente su ideología o cosmovisión serán reflejadas en sus obras. No hay que ahondar mucho en las novelas de Casaccia para percibir que los aspectos sociales, ya sean políticos, económicos, las costumbres, las prácticas colectivas, etc. se reflejan en sus páginas y en este trabajo investigativo se sostiene que ha sido de forma consciente, pues Casaccia se posiciona como un testigo insobornable de su tiempo, un crítico hasta despiadado que no mostró endeblez en su tarea denunciativa de los males que acusaba la sociedad paraguaya de su época. Al tener en cuenta estos aspectos y como estudiante de educación superior interesado por los procesos y mecanismos sociales de su contexto histórico me he propuesto llevar a cabo este trabajo investigativo, a la luz de la teoría sociológica de la literatura, con el propósito de comprender a mayor profundidad la narrativa casacciana y analizar los aspectos sociales que en ella aparecen.

Cuando al hablar de música en Paraguay se recuerda la genialidad de Agustín Pío Barrios; al hablar de letras paraguayas, hay que rememorar a Gabriel Casaccia, reconocido y destacado escritor que supo sacudir la literatura nacional de un acusado letargo. Con *La Babosa* (publicada en 1952) inaugura la narrativa contemporánea del siglo pasado, ocasiona fuertes rechazos y repudios en círculos intelectuales paraguayos, por reflejar componentes sociales sin filtros y apartarse de estereotipos patrióticos que hasta ese momento gozaba la literatura criolla. A esta poderosa obra le siguen *La Llaga* (1963) y *Los Exiliados* (1966), eximias novelas nutritas en grado alto de elementos constitutivos del entorno social que rodeaba los tiempos de Casaccia, algunos de los cuales, siguen rastreándose hasta nuestros días.

Benigno Gabriel Casaccia Bibolini, es un escritor reconocido por Augusto Roa Bastos como el padre de la narrativa paraguaya contemporánea. Al leer sus obras uno no solo se encuentra transportado en atmósferas aregüeñas, sino también se siente palpando de cerca rasgos, rincones, rostros y acciones muy familiares de nuestra sociedad, esto debido a una fuerte presencia de elementos sociales entrelazados con maestría por el autor.

Estudiar y analizar obras literarias paraguayas es parte del currículo de la Licenciatura en Bilingüismo Guarani-Castellano. Sin embargo, contados son los estudios que han abordado estudios literarios, cuando la investigación, la crítica y los análisis sobre la literatura paraguaya, realizada por investigadores y autores paraguayos, resultan particularmente necesarios y novedosos.

Si bien la literatura de Casaccia ha sido estudiada, un abordaje desde la sociología de la literatura podría aportar un análisis desde una perspectiva diferente, por el contexto y tiempo en que se realiza.

De ahí surge el interés de investigar la relación entre la narrativa paraguaya y su sociedad y como objetivo se plantea analizar la relación entre la literatura y la sociedad dentro de la narrativa de Gabriel Casaccia desde la teoría de la sociología de la literatura.

METODOLOGÍA

Se trata de una investigación con enfoque cualitativo, ya que explora la creación literaria de un escritor. El escritor es miembro activo dentro de una red interactiva social y en sus obras literarias se puede rastrear y explorar sus propias vivencias, su cosmovisión, así como la visión del grupo colectivo con quien comparte el tiempo y, encontrar denuncia de las realidades de su tiempo. La investigación con enfoque cualitativo “trata de describir y comprender las situaciones y los procesos de manera integral y profunda, considerando inclusive el contexto que le rodea a la problemática estudiada” (Alvarenga, 2012, pág. 10)

El presente trabajo investigativo no busca valorar cuantitativamente la creación literaria del autor estudiado, más bien la comprensión a mayor profundidad de su universo narrativo y la conexión que guarda con la sociedad paraguaya; de ahí la elección del paradigma cualitativo.

La presente tesis es una investigación literaria. Fueron seleccionados tres de las novelas más destacadas del escritor Gabriel Casaccia y, desde la teoría de la sociología de la literatura se analizan los aspectos sociales dentro de las obras mencionadas.

La babosa (1952), La llaga (1963) y Los exiliados (1966) son las tres novelas casaccianas seleccionadas para el análisis del presente trabajo investigativo. En todas ellas aparecen ambientes muy característicos del Paraguay; personajes que representan arquetipos nacionales; costumbres y vivencias que reflejan aspectos y facetas de la sociedad paraguaya.

Para el análisis sociológico de las novelas seleccionadas se procedió a la utilización de guías de análisis y fichas de lecturas. Fue amplia la revisión de la literatura en campos como la crítica literaria y la teoría literaria, así como obras previamente realizadas similares al presente trabajo. Estas lecturas fueron compendiadas en fichas de lecturas. Para el análisis de las novelas se utilizó mayormente los guías de análisis. A medida que se realizaba la lectura y relectura se iba resaltando los apartados que reflejaban características sociales y culturales que servirían para responder a los objetivos propuestos.

Una vez finalizada la revisión bibliográfica se procedió, primero a la lectura pausada de las tres novelas seleccionadas subrayando y destacando los párrafos que guardaban relación con las dimensiones propuestas a analizar. Posteriormente, se procedió con una segunda lectura rápida que sirvió exclusivamente para seleccionar y clasificar en fichas de lecturas y guías de análisis las dimensiones halladas en las obras (hábitos, costumbres, factores económicos, sucesos políticos, etc.) que servirían para responder a los objetivos propuestos. Finalmente, se procedió a su análisis e interpretación de forma descriptiva.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Desde la teoría de la sociología de la literatura, los aspectos de la sociedad paraguaya que se ven reflejados en la narrativa de Gabriel Casaccia, y son analizados en el presente trabajo investigativo son aquellas realidades nacionales que a día de hoy se siguen observando en la sociedad paraguaya. Esta permanencia de prácticas y actuar colectivo se explica con la visión del pensador Saro Vera, quien explica que:

El paraguayo vive interiormente en el mundo que ha recibido, aunque los moldes sociales presentes ya no le correspondan. Su óptica de las cosas es la de sus antepasados. Él aporta muy poco para cambiar el enfoque heredado de la vida. (1996, pág. 177)

Teniendo esto en cuenta, se puede comprender cómo aspectos y elementos sociales que el escritor denunciara como males que aquejaban a su tiempo, siguen estando presentes en los días que corren en nuestra época: la dicotomía entre el campo y la ciudad; Ramón Fleitas es el

principal personaje dentro de *La babosa* que refleja esta problemática; la ingenua y sumisa Rosario, junto a Pilar y a Paulina son otros personajes secundarios que acusan esta realidad.

La eterna frustración que corrompe el alma de los personajes es el resultado de mecanismos histórico-sociales que subyacen la vida de miles de paraguayos que sufren desde la desigualdad y las injusticias; el Teófilo de *La babosa*, campesino analfabeto y con siete hijos, quien sobrelleva en silencio y mansedumbre su día a día vendiendo alcohol en su mezquino almacén no es tan diferente del joven Dr. Andrada de la novela *Los exiliados*, quien obligado al exilio se ha convertido en un vulgar picapleitos para dar de comer a sus cuatro hijos y que, para evadir su frustración, se arroja a los tragos y los juegos de mesas; el Gilberto Torres de *La llaga* es otro personaje cortado con la misma tijera: pintor fracasado e infeliz en su matrimonio con cinco hijos, únicamente decide participar en el complot revolucionario con la esperanza de escapar de la pobreza a través de un puesto en el gobierno.

Gabriel Casaccia ha demostrado ser artista comprometido con su tiempo y sociedad y en concordancia con la visión de Lucien Goldman, desde la presente investigación se asume que sus obras no son creaciones originadas desde una genialidad autónoma, más bien son resultados de las “estructuras mentales correspondientes a grupos [...] sociales particulares” (Piquer, 2002, pág. 429), que él se encargó de plasmar en sus novelas. Hace uso de su capacidad creadora para denunciar problemas reales que asfixiaban a la sociedad y echó luz sobre aspectos culturales que desde un patriotismo mal entendido se pretendían ocultar: el destructivo hábito generalizado del chisme⁷ en *La babosa* se visualiza crudamente esta realidad⁸; la pobreza espiritual y un pronunciado egoísmo fueron esgrimidos sobre el tapete como males que se deben observar y reflexionar para finalmente ser modificados.

El fanatismo partidario y religioso también se evidencia en las novelas, así como la pobreza material en la cual se mueven los personajes, en contraste con los políticos que detentan el poder absoluto y mantiene en sus filas a amigos y parientes sin importar la idoneidad ni la preparación. Saro Vera mencionaba que, en Paraguay “cuantos más amigos cuentas, más perspectivas se abren en la vida. Por el amigo hasta se puede desvalijar la nación” (1996, pág. 179)

Este trabajo investigativo fue impulsado, además del interés de descubrir los distintos elementos sociales dentro de la narrativa casacciana, también por el convencimiento de que el estudio de las grandes creaciones literarias “tienen un valor privilegiado [...], pues muestran la dirección a la que tienden los diferentes grupos sociales y, así, el estudio de esas obras supone un medio eficaz para reconocer la estructura de la conciencia de un grupo” (Piquer, 2002, pág. 431), en este caso, el de la colectividad paraguaya. Y al concluir, es posible reconocer, de que, en efecto, además de analizar lo político, lo económico, lo cultural, lo histórico, etc., es posible acercarse al reconocimiento de la estructura de la conciencia colectiva que tanto interesara a Goldmann.

CONCLUSIONES

Es posible concluir que literatura y sociedad son dos fenómenos íntima y recíprocamente conectados en la narrativa de Gabriel Casaccia. La labor creativa del autor ha conseguido lo que Lukács exigía en un escritor: la identificación de los mecanismos subyacentes de la realidad social y reflejarlas en sus obras.

¿Existe relación entre la narrativa de Gabriel Casaccia y la sociedad paraguaya? En efecto, tras el análisis de las tres novelas seleccionadas, es posible afirmar que la narrativa de Gabriel Casaccia guarda relación con la sociedad paraguaya. ¿De qué modo se encuentran relacionadas la sociedad y la literatura en la narrativa de Gabriel Casaccia? Siguiendo de cerca a la teoría de la sociología de la literatura, se afirma que Gabriel Casaccia fue un escritor-testigo de los sucesos y acontecimientos de la realidad de su época. Como profundo conocedor de la psicología del alma paraguaya ha utilizado la literatura para plasmar en ella realidades de su

sociedad y su tiempo; dar voces a seres oprimidos que en el contexto cotidiano pasan desapercibidos y denunciar aspectos de la cultura de su país que él destacaba como males que corroían a todo el Paraguay.

¿Qué aspectos de la sociedad paraguaya se reflejan en la narrativa de Gabriel Casaccia? El aspecto político, el aspecto económico, el aspecto religioso, el aspecto educativo, etc. ¿Cuáles son los elementos de la sociedad paraguaya analizables en su narrativa desde la sociología de la literatura? Además de los mencionados arriba, el escritor también reflejó elementos culturales como los valores, las creencias, las prácticas, los diálogos, las actitudes, y estas fueron analizadas en el trabajo investigativo.

Con este análisis se pudo comprender la relación existente entre la narrativa del autor y la sociedad paraguaya, siguiendo siempre de cerca las premisas de la teoría de la sociología de la literatura.

La narrativa casacciana y la sociedad paraguaya están estrechamente relacionadas, pues las tres novelas analizadas presentan una temática crítica-sociológica donde las facetas políticas, económicas, culturales, etc., aparecen claramente, pudiendo el lector o crítico encontrar el reflejo de la sociedad nacional en las novelas. Y, a la par, la narrativa de Casaccia influye sobre la sociedad paraguaya; ya sea enriqueciendo su cultura, su arte, ya sea instruyendo al hombre paraguayo.

Se comprende que la relación entre el factor literatura y factor sociedad es de recíproca influencia y equivalencia. Así como la narrativa casacciana se construye desde la cosmovisión y posición asumida del sujeto-autor dentro de la sociedad (es decir toma postura y refleja la sociedad de su época), la sociedad también se ve influida por la literatura que emerge en su seno.

Los aspectos políticos, económicos, culturales de la sociedad paraguaya se reflejan en las tres novelas. Los elementos de la sociedad paraguaya que se logró determinar en el análisis de las tres novelas fueron la política, la economía, las costumbres, las creencias y los comportamientos. Las instituciones educativas, los centros culturales y los distintos grupos literarios deberían seguir trabajando con vocación por el cultivo de las letras paraguayas.

Es importante contar con asignaturas como crítica literaria y teoría literaria dentro de la malla curricular de la Licenciatura en Bilingüismo y la Licenciatura en Lengua Inglesa, ya que estas ofrecen herramientas incomparables al estudiante para acercarse a una comprensión más lograda del universo literario.

Finalmente, sería beneficioso encontrar los libros nacionales en versiones digitales, ya que las distintas plataformas se caracterizan por carecer de obras paraguayas y esto, repercute negativamente en la cultura literaria del país.

REFERENCIAS

Alvarenga, E. M. (2012). *Metodología de la Investigación cuantitativa y cualitativa*. Asunción: Edición gráfica: A4 Diseños.

Piquer, D. V. (2002). *Historia de la crítica literaria*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

Vera, S. (1996). *El paraguayo (un hombre fuera de su mundo)*. Asunción: El Lector.

Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na escola para a/além da aula de língua estrangeira

Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela para / más allá de la clase de lengua extranjera

Roseli Peixoto Grubert
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

e-mail: roseligrubert@me.com

Djenane Alves dos Santos
Universidade Federal de Rondônia; Brasil

e-mail: djenane.santos@unir.br

Barbara Cristina Gallardo
Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

e-mail: barbarag@unemat.br

Recibido: 05/12/2020
Aprobado: 05/02/2021

RESUMO

A velocidade do surgimento de novas práticas digitais e a reviravolta na educação escolar provocada pela pandemia no ano de 2020 trouxeram desafios ainda maiores do que na era analógica, para a educação escolar. Com base neste cenário, discutimos, neste artigo, a relevância de promoção de formação de professores com foco nas tecnologias digitais e no entendimento da tecnologia como possibilidade de ampliação de horizontes na formação humana. Para isso, registramos algumas possibilidades inovadoras de interação no ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE) que surgiram na internet e, portanto, fora dos muros da escola, com a abertura da Web 2.0. Dentre essas possibilidades está a plataforma *Voki*, de prática de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, a qual descrevemos e sugerimos como possibilidade de extensão da sala de LE. Desenvolvemos duas atividades nesta plataforma e descrevemos a experiência. Sobre os resultados dessa experiência, refletimos sobre o futuro da aula de LE na formação básica, tendo em vista um mundo cada vez mais fluido, no trânsito entre os contextos físicos e virtuais.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem de LE; práticas escolares digitais; formação de professores.

RESUMEN

La velocidad del surgimiento de nuevas prácticas digitales y el cambio radical en la educación escolar provocado por la pandemia en 2020 trajeron desafíos aún mayores para la educación escolar que en la era analógica. Con base en este escenario, discutimos, en este artículo, la relevancia de promover la formación del profesorado con enfoque en las tecnologías digitales y la comprensión de la tecnología como una posibilidad para ampliar horizontes en la educación humana. Para ello, registramos algunas posibilidades innovadoras de interacción en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (FL) que surgieron en internet y, por tanto, fuera de los muros escolares, con la apertura de la Web 2.0. Entre estas posibilidades se encuentra la plataforma *Voki*, para la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera, que describimos y sugerimos como una posibilidad de ampliación del aula de FL. Desarrollamos dos actividades en esta plataforma y describimos la experiencia. Sobre

los resultados de esta experiencia, reflexionamos sobre el futuro de la clase FL en formación básica, considerando un mundo cada vez más fluido, en el tránsito entre contextos físicos y virtuales.

Keywords: enseñanza-aprendizaje de LE; prácticas escolares digitales; formación de profesores

Dante do advento da internet e da velocidade do surgimento de novas práticas digitais incorporadas cotidianamente, podemos dizer que o ensino na escola tornou-se um desafio ainda maior que na era analógica. Apesar de a história nos indicar que toda nova tecnologia passa por um período de rejeição até que se integre às práticas pedagógicas da escola (PAIVA, 2015), a pandemia provocada pelo novo Coronavírus, no ano de 2020, acelerou sobremaneira a instauração de práticas escolares digitais, incluindo a ‘substituição’ de aulas presenciais por aulas online, na modalidade denominada Ensino Remoto Emergencial (ERE). Tal situação expôs dois fatos que consideramos marcantes para a formação escolar: o acesso restrito de estudantes à internet e a *smartphones* e computadores, e a necessidade de uma formação de professores (inicial e continuada) atrelada ao universo digital.

Segundo Warschauer e Ware (2008), uma revolução nos modos de pensar foi provocada pelo desenvolvimento das novas mídias, com uma variedade de formas e oportunidades de comunicação e expressão nos meios digitais. Ignorar esse movimento, faz da escola um lugar desconexo das práticas cotidianas dos alunos. Lemke (2010, p. 461) advoga que “as novas tecnologias da informação, novas práticas de comunicação e novas redes sociais possibilitam novos paradigmas para a educação e a aprendizagem, e colocam em debate os pressupostos sobre os quais os paradigmas mais antigos se apoiam”. Nesse sentido, tanto professores em formação quanto aqueles em atuação precisam atentar-se para a “a importância da cultura popular, ou perderão alguns dos elementos mais importantes no entendimento do aluno e suas vidas” (SNYDER, 2002, p. 180). Esta não é tarefa fácil, uma vez que, conforme Prensky (2001), os professores que nasceram antes de 1980 imigraram para o ciberespaço e, portanto, constroem o conhecimento de modo diferente dos nativos digitais, cujas práticas digitais estão presentes desde o seu nascimento¹³ (PRENSKY, 2010). Ou seja, certas práticas comuns, antes do advento da internet, podem não fazer sentido para este grupo.

No mundo todo, as estruturas organizacionais e instituições têm se adaptado à era da informação, não somente centralizando suas ações na informação e no conhecimento, mas, na transformação destes em força produtiva (COHEN, 2000). Entretanto, temos observado que as escolas não têm seguido, na mesma proporção, esta nova ordem de adaptações. Muitas delas seguem com propostas educativas similares ao ensino do século XVIII, não legitimando, assim, as práticas sociais às quais os alunos praticam na vida social (ROJO, 2009). Essa situação colabora para que este espaço de conhecimento se torne pouco atrativo e longe da realidade do aluno. Temos percebido esta realidade por meio de nossa experiência como professoras de Estágio Supervisionado de Língua Estrangeira, ao orientar nossos alunos nas práticas que ocorrem nas escolas e nas socializações dos relatórios de estágio.

Com base neste cenário, discutimos, neste artigo, *i*) a relevância do entendimento da tecnologia como possibilidade de ampliação de horizontes na formação humana e, *ii*) como o desencontro desse entendimento interfere no processo educacional.

Para isso, apresentamos um breve histórico da instauração das tecnologias digitais nas instituições de ensino. Na sequência, registramos algumas possibilidades inovadoras de

¹³ Pontuamos que, pelo menos no Brasil, observamos que muitas pessoas ainda não têm acesso à internet em casa e que, portanto, muitos jovens não podem ser considerados nativos digitais. Todavia, sofrem as consequências de uma sociedade digital. Por exemplo, em muitos casos, precisam ter um endereço de e-mail para receberem determinadas informações, trabalhos escolares, etc.

interação no ensino-aprendizagem de LE que surgiram na internet e, portanto, fora dos muros da escola, com a abertura da Web 2.0. Dentre essas possibilidades está a plataforma *Voki*, de prática de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, a qual descrevemos e sugerimos como possibilidade de extensão da sala de LE. Desenvolvemos duas atividades nesta plataforma e descrevemos a experiência. Nas considerações finais, refletimos sobre o futuro da aula de LE na formação básica, tendo em vista um mundo cada vez mais fluido entre os contextos físico e o virtual.

TECNOLOGIAS E ESCOLA

Como professoras de Estágio Supervisionado de Língua Estrangeira (espanhol e inglês) e migrantes digitais¹⁴, temos observado que as escolas onde atuamos¹⁵ ainda não se adaptaram à cultura digital. Alguns exemplos dessa constatação são a indisponibilidade de acesso à internet para uso dos alunos, mesmo que para fins educativos; a precariedade dos laboratórios de informática (máquinas antigas, com número reduzido) e o rigor com que tratam a permanência dos alunos nesse ambiente. Concebemos essas características como elementos não discursivos, em uma perspectiva social do discurso (GALLARDO, 2013), que colaboram na construção de uma visão que classifica a escola como um mundo à parte do digital.

As práticas digitais nesses ambientes são uma exceção que acontecem em dia e hora marcados, para a realização de atividades pré-estabelecidas. As atividades digitais preparadas pelos professores em formação que orientamos, por exemplo, são, na maior parte das vezes, abortadas e/ou realizadas graças ao empenho destes para conseguir liberação do sinal, autorização para uso do celular em sala, comprometimento quanto às atitudes dos alunos com acesso à internet, dentre outros fatores, que possivelmente tornam inviáveis, para um professor com várias turmas, a rotina do uso da tecnologia na escola.

Não se trata, todavia, de uma condição estipulada pelos professores, coordenação ou direção da escola. Órgãos Superiores¹⁶ disponibilizam certas condições e as escolas têm de se adequar a elas. Há de se considerar, nesse processo, a visão de tecnologia de cada uma dessas instâncias e dos atores envolvidos (secretários de educação, coordenadores e diretores da escola), e não somente a do professor, embora esta seja de fundamental importância, pois, é ele quem vai se adequar às regras impostas ou transgredi-las, a partir dos recursos e plataformas disponíveis, condições de acesso dos alunos fora do ambiente escolar e dos aparelhos que possuem. A internet não é a primeira tecnologia a exigir um repensar no modelo escolar. Todavia, a rede de conexão exigida para o seu funcionamento faz dela, segundo nosso entendimento, um recurso mais distante de ser viável e utilizado em muitos países onde o seu custo é alto e os investimentos em educação são baixos¹⁷. De qualquer modo, as novas tecnologias de cada época foram sendo incorporadas com o objetivo de minimizar as desigualdades de determinados grupos. A revolução tecnológica iniciada no século XVIII vem trazendo mudanças na sociedade em todas as áreas do conhecimento (BURKE, 2003). Hoje, a educação encontra-se diante do dilema do impacto das tecnologias digitais.

No Brasil, o uso do computador nas instituições de ensino começou em 1975, com um projeto da Unicamp denominado EDUCOM que tinha o objetivo de implantar o uso de

¹⁴ Nos termos de Prensky (2001, 2010).

¹⁵ Atuamos em escolas estaduais nas cidades de Jardim/MS, Porto Velho/RO e Tangará da Serra/MT.

¹⁶ Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Ministério da Educação.

¹⁷ Estas são dificuldades de ordem técnica e cultural. Como dificuldades, há de se levar em conta ainda, a noção de tecnologia dos órgãos responsáveis, conforme pontuamos anteriormente e discutiremos adiante, e também a dificuldade/recusa de aliar a tecnologia da comunicação nas salas de aula, mesmo em escolas particulares de países desenvolvidos onde, geralmente, os alunos têm um melhor poder aquisitivo (para mais detalhes, ver Leander, 2007).

computadores na Educação Infantil, no Estado de São Paulo. Esta foi a primeira tentativa de se levar a informática às instituições públicas nacionais de ensino (TAJRA, 1998). Depois deste projeto, houve no país diversas ações das esferas públicas para proporcionar o acesso dos alunos às tecnologias digitais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) registram que desde a construção dos primeiros computadores, na metade do século XX, novas relações entre conhecimento e trabalho começaram a ser delineadas. Um dos efeitos dessas relações é a exigência de um reequacionamento do papel da educação no mundo contemporâneo, que coloca para a escola um horizonte mais amplo e diversificado do que aquele que, até poucas décadas atrás, orientava a concepção e construção dos projetos educacionais. A velocidade com que a tecnologia digital passou a fazer parte do cotidiano está impressa nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – conhecimento de Línguas Estrangeiras (OCEM, 2006), que elaborada doze anos após a primeira versão dos PCN discutem de forma mais abrangente a necessidade do ensino voltado para os multiletramentos impulsionados pelo meio digital.

Nas pesquisas sobre educação, para além da demanda profissional, diversos autores (brasileiros e estrangeiros)¹⁸ alertaram para a necessidade do desenvolvimento da criticidade frente às práticas digitais possibilitadas a partir da Web 2.0. Snyder (2004) alerta que a educação na era digital deve proporcionar aos estudantes oportunidades para aprender não somente como se comunicar com maior efetividade, mas também como responder de forma crítica e consciente com vistas à desintegração das visões convencionais sobre o mundo. Buzato (2006, p. 18) chama a atenção para “as novas possibilidades de interagir, colaborar, representar, expressar identidades e pesquisar que há bem pouco tempo só existiam para pequenas elites culturais, acadêmicas e econômicas”.

Em 2017, o Ministério da Educação (MEC) lançou a versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017¹⁹), um documento de caráter normativo para as aprendizagens essenciais, no ensino fundamental. Mais dez anos se passaram após o lançamento das OCEM e a experiência dos usuários na internet e inovações tecnológicas que moldaram uma nova configuração social mundial são prioridades na proposta da BNCC. A necessidade de “compreender [que] uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir sentidos a um gif ou um meme”, contempla assim a importância dos gêneros (até então) “menos valorizados” no meio escolar e “os modos de significação nas diferentes linguagens” (p. 65). Nessa perspectiva, a demanda para a escola é contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um mundo qualificado e ético das TDIC, necessário para o mundo do trabalho, mas de também fomentar o debate de outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos (BNCC, 2017, p. 65).

Ao mesmo tempo em que enfatiza o mundo do trabalho, a BNCC contempla a diversidade cultural e a formação para “uma participação mais crítica e efetiva nas práticas” (*ibid.*, p. 66), com enfoque na formação, a qual alguns autores denominam *designers* na produção de novos sentidos, a partir da apropriação e redistribuição de conteúdo digital. Cabe a escola, nessa perspectiva, fomentar a reflexão crítica das práticas digitais, de forma a possibilitar “uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político” (p. 69).

¹⁸Dentre eles, Buzato (2003, 2006); Coscarelli (2003); Coscarelli e Ribeiro (2005); Rojo e Moura (2012); Monte Mór e Menezes de Souza (2006); Snyder (1999); Warschauer e Healey (1998); Webster e Murphy (2008).

¹⁹Trata-se do texto disponibilizado na internet, em discussão no Conselho Nacional de Educação (CNE).

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192.

Essa situação coloca novas demandas e desafios para a escola, que, conforme pontuamos neste artigo, depende de fatores internos, mas também externos, de ordem infraestrutural e, no campo pessoal, de uma nova mentalidade para lidar com a configuração atual de mundo. Isso porque a educação básica tem a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente (BRASIL, 1996). Segundo Snyder (2004, p. 264) “Necesitamos desarrollar estructuras pedagógicas y curriculares que busquen dotar a los estudiantes de un sentido del lugar que ocupan en el nuevo sistema global, pero también de la capacidad para ver criticamente ese sistema”. Isso significa que tão importante quanto a resolução do problema de infraestrutura, é fundamental para a formação do cidadão, a postura crítica e as ações tomadas pelos agentes e responsáveis diretos e indiretos, pelo seu funcionamento.

Conforme Buzato (2006, p. 18), as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) “[...] estão relacionadas à produção de "desconectados" ou "excluídos", mas também às novas possibilidades de interagir, colaborar, representar, expressar identidades e pesquisar que há bem pouco tempo só existiam para pequenas elites culturais, acadêmicas e econômicas”. Portanto, se as escolas, especialmente a escola pública, ignorarem a presença e influência das TIC, estarão reiterando a formação de desconectados e excluídos e, assim, as condições de desigualdade e manutenção do abismo social que ora existe no Brasil, nos lugares onde desenvolvemos nossas pesquisas.

Como professoras de línguas estrangeiras, na seção a seguir, discutimos as possibilidades metodológicas do uso da tecnologia na perspectiva do ensino de espanhol e de inglês.

TECNOLOGIAS E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Como professoras formadoras, buscamos encontrar meios que possam garantir a efetivação das proposições dos documentos oficiais em consonância com as necessidades, anseios e contexto dos professores em formação inicial e continuada. Barroso (2004) explica que este século traz novos objetivos didáticos aos professores de línguas estrangeiras e nos oferece novas possibilidades para enriquecermos nossas aulas.

Sem dúvida, a internet é uma dessas grandes possibilidades. Além disso, as tecnologias móveis, em especial, se tornaram indispensáveis em todas as áreas do conhecimento, permitindo acesso de forma mais rápida, dinâmica e atrativa, sendo um recurso poderoso em favor da aprendizagem de línguas, como confirma León (2004):

Las exigencias del mundo contemporáneo hacen que todos seamos de una u otramanera usuarios de los servicios prestados por Internet. En estos primeros años del siglo XXI, las posibilidades de La revolución tecnológica aplicadas a la educación y a la formación continua suponen nuevos modelos de gestión del conocimiento que Internet hace accesibles a un mundo francamente globalizado. [...] A um simple 'golpe de clic', la Internet permite hoy que se investigue, consulte, trabaje y se preste a una infinidad de servicios, entre ellos los que también se vinculan a las experiencias de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. (LEÓN, 2004, p. 52)

Desta forma, é inegável que a internet operou uma grande mudança, que ultrapassou o limite da interação sujeito e computador. Leffa (2016, p. 141) explica algo mais surpreendente como produto da internet, ela possibilitou uma revolução no modo de interação entre

indivíduos “o modelo de comunicação de um para muitos, com base na hierarquia, é substituído pelo conceito²⁰ de rede, que opera de muitos para muitos, dando voz a todos”.

No contexto das novas competências²¹, estipuladas pela BNCC (2017)²², a língua estrangeira ocupa um imprescindível lugar, uma vez que a informação e a comunicação expandiram fronteiras, não estão mais localizadas em um único lugar e língua, disponibilizadas sob um olhar pronto, perpassado pela ideologia de um interlocutor. Sobre essa questão, Gallardo (2010, p. 303) sugere um ensino/aprendizado de línguas que estimule a comunicação intercultural, pois esta tem o potencial de demandar, ao mesmo tempo, o estabelecimento de letramentos diversos e favorecer um contato mais real com a língua:

(...) Com base nessas novas funções da língua estrangeira na escola, entendo que no estabelecimento de contatos interculturais mediados por um determinado tipo de software via internet estão implicados diferentes letramentos digitais que se influenciam mutuamente e que podem contemplar as funções da disciplina, de acordo com o enfoque dado.

Em uma perspectiva multimodal de interação e de ensino de línguas, Heberle (2019, p. 59) entende que

o avanço das TDICs e maior integração entre os diferentes recursos semióticos usados na comunicação contemporânea, práticas convencionais de ensino de línguas focadas exclusivamente na linguagem verbal estão sendo cada vez mais complementadas por alternativas compatíveis com as novas realidades educacionais.

De acordo com os estudos citados, o uso das TDIC no ambiente de ensino ou como ferramenta utilizada em conjunto com as práticas analógicas na aula de línguas expandem ou devem expandir as possibilidades de acesso à informação, por meio dos recursos disponíveis no meio digital, podendo assim contribuir sobremaneira para a aprendizagem. Isso porque a informação mediada por essas tecnologias oportuniza o desenvolvimento da própria aprendizagem, baseada na construção do conhecimento, além de proporcionar a mobilidade do conhecimento que foi construído e que pode ser compartilhado, formando um processo cílico da informação. A escola tem papel crucial nesse processo pois, conforme destaca Moran (2007, p. 54),

Há uma certa confusão entre informação e conhecimento. Temos muitos dados, muitas informações disponíveis. Na informação, os dados estão organizados dentro de uma lógica, de um código, de uma estrutura determinada. Conhecer é integrar a informação

20 A experiência é diferente da proposta de Lankshear e Knobel (2015) porque utilizamos uma plataforma pronta para propor uma atividade de prática de fala. O que nos inspirou no trabalho desses autores foi a ideia de que os professores precisam compreender o “que está envolvido em ser um competente profissional dos tipos que são sugeridos pelo currículo” (p. 99) e, para isso, precisam ter experiência nas práticas que propõem.

21 A BNCC (2017) considera as competências como sendo a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores com o intuito de resolver as demandas do cotidiano, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Neste sentido, competência é o que permite aos estudantes o desenvolvimento pleno de cada uma das habilidades e aprendizagens que foram estipuladas pela Base.

22 Trata-se do texto disponibilizado na internet, em discussão no Conselho Nacional de Educação (CNE). http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192.

no nosso referencial, no nosso paradigma, apropriando-a, tornando-a significativa para nós. O conhecimento não se passa, o conhecimento cria-se, constrói-se.

As informações disponíveis pelos meios digitais podem ser transformadas em conhecimento quando elas integram o conjunto daquilo que é significativo para suprir determinadas lacunas no conjunto de conhecimentos prévios do aluno. Para isso, é necessário que o professor utilize estratégias que conduzam seus alunos a construir esses conhecimentos. Novamente, é preciso que haja professores preparados e conscientes dessa situação e do seu papel frente à presença das novas tecnologias na educação. Assmann (2000, p. 9) discute a amplitude e potencial das tecnologias contemporâneas em comparação às tecnologias anteriores ao advento da internet:

As novas tecnologias da informação e da comunicação já não são meros instrumentos no sentido técnico tradicional, mas feixes de propriedades ativas. São algo tecnologicamente novo e diferente. As tecnologias tradicionais serviam como instrumentos para aumentar o alcance dos sentidos (braço, visão, movimento, etc.). As novas tecnologias ampliam o potencial cognitivo do ser humano (seu cérebro/mente) e possibilitam mixagens cognitivas complexas e cooperativas.

Essa perspectiva torna o ensino-aprendizado de línguas na era tecnológica algo extraordinário para a concepção de aprendizagem e construção do conhecimento, dentro e fora da sala de aula.

Nossa intenção ao propor artigos como este, é a de desconstruir a construção notória das escolas que, na prática, reproduzem o sistema mercadológico e excludente por trás de um discurso que apregoa a igualdade. Assim como em outras áreas, a pressão do mundo corporativista investe e age na escola, a fim de que esta devolva ao mercado, profissionais adaptados às demandas do sistema. A formação do professor e a constante reflexão são, novamente, de fundamental importância para o fortalecimento de uma educação que vá ao encontro das necessidades e anseios de todos. Isto posto, nos alinhamos com Buzato (2006), quando o autor afirma que,

[...]educação, para muitos produtores de tecnologia, definidores de políticas e investimentos, e até mesmo pais e alunos, é um conceito um pouco vago, ligado apenas à capacitação técnica ou à funcionalidade do indivíduo num mundo que vai continuar sendo cada vez mais injusto. Nós educadores, e/ou formadores de educadores, às vezes também pensamos nas novas tecnologias de forma um pouco ingênuas, as vemos como instrumentos meramente técnicos, e, portanto, neutros cultural e ideologicamente, que vão ajudar a escola a fazer de forma mais rápida e barata o que sempre fez. Outras vezes, talvez ainda mais influenciados pelo idealismo e boa vontade que caracterizam a profissão, cremos na tecnologia como uma variável autônoma, geradora de "impactos" e determinante das grandes rupturas e mudanças de comportamento necessárias na educação que fazemos hoje. (...) acho que podemos e devemos trabalhar na construção de visões de mudança, desenvolvimento e inclusão relacionadas às novas tecnologias que sejam mais realistas e, ao mesmo tempo, mais transformadoras do que essas (BUZATO, 2006, p. 17).

Por isso, não basta ter um vislumbre do que a tecnologia e a informação podem oferecer em termos de ganhos, sejam mercadológicos, financeiros, profissionais ou até cognitivos, pois

Trata-se do fato de que, em uma conversação, ou em uma transmissão de informações, não existe apenas um homem ou um aparelho emissor e um mecanismo transmissor,

mas, em alguma parte, existe também um ser humano que as recebe. Mesmo quando o caminho é longo e passa por desvios de uma cadeia, de aparelhos e máquinas, no final há sempre um ser humano, e sabemos que a sua consciência não pode deixar passar qualquer coisa de qualquer modo (GOLDMAN, 1970, p. 39).

Portanto, cabe fazer do homem o centro das propostas de ensino e humanizar qualquer proposta educativa ao prover-lhe condições de eficiente uso das ferramentas necessárias à sua época, como as TDICs e o domínio de uma língua estrangeira, para o acesso às informações produzidas pela humanidade e o exercício de uma cidadania digna.

VOKI: UMA POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

*Voki*²³ é uma ferramenta de criação de avatares com uma versão grátis e outras pagas. Com base na leitura de Peterson (2005), Paiva (2017, p. 19) entende avatares, quando referidos no contexto online, como uma manifestação do “eu em um mundo virtual”, cuja finalidade pode ser a de proteger a imagem do usuário ou, ainda, propiciar uma identidade diferente da experimentada na vida cotidiana real.

Ao customizar seu avatar, além de roupas, calçados, pano de fundo e acessórios (com limitações na versão gratuita), também é possível escolher entre vários sotaques e nacionalidades dos falantes nativos da língua escolhida, que permite ao aluno não apenas praticar sua habilidade de *listening*, como também conscientizá-lo sobre as mudanças de entonação de um determinado sotaque para o outro.

Cabe ressaltar que a ferramenta prevê o uso didático pelo professor, uma vez que é possível criar uma sala de aula para inserir os alunos, mesmo que cada um seja responsável por escolher e/ou criar seu avatar. Também é disponibilizada uma série de aulas prontas, adaptáveis à língua a ser trabalhada.

Em atividades que privilegiam a oralidade, o *Voki* possibilita que o usuário grave sua própria voz ao ler um texto, ou escolha digitar o texto no espaço existente para que o avatar leia esse texto. Há, também, limitação do tamanho do texto a ser digitado (não mais que dois parágrafos curtos) e da gravação, que não pode ultrapassar um minuto.

Esta ferramenta pode ser usada, por exemplo, para estimular o desenvolvimento da pronúncia em língua estrangeira, pois é um recurso online que oportuniza a prática e a repetição de sons e/ou palavras quantas vezes o aprendiz necessitar, ao mesmo tempo em que fornece o *feedback* imediato, promovendo tanto um trabalho individual como colaborativo. Favorece, assim, uma aprendizagem que não mais ocorre apenas na sala de aula, mas, com a possibilidade de acontecer em todo lugar: e a todo momento a aprendizagem ubíqua, conforme definiu Santaella (2013).

Autores como Pennington (1999) e Young e Wang (2014) destacam que, no que tange à questão da pronúncia, os alunos podem se beneficiar dos recursos digitais por diversas razões; seja pela possibilidade de gravar repetidas vezes determinada pronúncia, por oportunizar o desenvolvimento da autonomia e, também, por promover uma atitude positiva (Martins, Steil; Todesco, 2004) no processo de aprendizagem.

23 <https://voki.com>

A PLATAFORMA VOKI COMO UMA EXPERIÊNCIA

Ao discutir aspectos do que denominaram aprendizagem social, Lankshear e Knobel (2015) explicam que, por meio do projeto DIY Media²⁴, sugeriram a criação de material digital, a fim de estimular professores a explorar possibilidades tecnológicas de aprendizagem. Esses autores têm evidência de que “os sistemas educacionais estão mais propensos a domesticar este *ethos* [do faça você mesmo] do que a enriquecê-lo e ampliá-lo” (p. 100) e por esse motivo, priorizam uma experiência o mais pessoal possível, desvinculada de atitudes estritamente escolares, mas com desdobramentos que estimulem os professores a propor práticas digitais diversas.

Inspiradas nessa experiência, escolhemos a plataforma Voki para propor uma atividade de exploração da habilidade de fala em língua espanhola, para a professora de inglês e, de língua inglesa, para a professora de espanhol, ambas autoras deste artigo. A experiência se deu por ocasião de uma atividade proposta durante o cumprimento da disciplina “Linguagem, Tecnologia e Ensino” do “Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Doutorado em Línguística” da Universidade do Estado de Mato Grosso, ministrada pela professora Bárbara Cristina Gallardo, também autora deste artigo. O objetivo foi experimentar, na qualidade de professoras e ao mesmo tempo de aprendizes, atividades digitais, explorar possibilidades tecnológicas de aprendizagem e vivenciar estímulos similares aos propostos no ensino de línguas.

A atividade em língua espanhola, para a professora de inglês, consistiu em elaboração de diálogo de apresentação para ser trabalhado nas possibilidades oferecidas pela plataforma *Voki*: elaboração do texto, tradução, gravação da voz, audição de diferentes variantes linguísticas, interação. Desta maneira, o diálogo foi produzido nas versões escrita e oral, objetivando desenvolver as quatro habilidades: compreensão escrita e compreensão oral e expressão escrita e expressão oral.

Antes de entrar na plataforma, a primeira atividade em língua inglesa, para a professora de espanhol, foi a leitura do texto “Carolina Contreras is changing the way Latinas feel about curly hair”²⁵ seguida de quatro tarefas. Para uma compreensão geral, a professora aprendiz fez uma reflexão acerca do conteúdo do texto, utilizando as estratégias de leitura instrumental. Para a correção comentada, foi permitido que a professora aprendiz usasse a língua na qual se sentisse mais confortável (espanhol, inglês, português) ou, ainda, todas as línguas em conjunto.

A segunda e a terceira tarefas foram solicitadas na plataforma *Voki*, onde a aluna criou um avatar e gravou as perguntas de uma entrevista com Miss Rizos. O avatar foi salvo e compartilhado com a professora²⁶. Na sequência, a aluna escreveu um pequeno parágrafo, desta vez utilizando a língua inglesa em pelo menos 60% do texto, com sua opinião sobre Miss Rizos. Esse novo texto foi, também, gravado no avatar criado e compartilhado com a professora.

Como atividade final, a aluna fez um glossário com os novos vocábulos e pequenas frases menos familiares, os digitou na caixa de texto do *Voki* para que seu avatar as lessem. Após esse processo, a professora aprendiz gravou sua leitura e compartilhou a atividade.

Estas experiências nos proporcionaram uma experiência de como as plataformas digitais podem contribuir para a inovação no modo de ensinar e aprender uma língua

²⁴ Interessados na forma em que a aprendizagem não formal assume, Lankshear e Knobel (2015), por meio do projeto *Do it Yourself Media* exigem “que os professores formem grupos e aprendam, a partir de qualquer recursos que possam acessar, como criar algum tipo de artefato de mídia digital com que eles nunca tenham se envolvido antes” (p. 100-101).

²⁵ <https://www.refinery29.com/en-us/carolina-contreras-miss-rizos-movement>

²⁶ Se fosse uma atividade para uma turma, o avatar seria compartilhado para toda a turma.

estrangeira, principalmente por sua novidade e desafios que desperta. Possibilitou-nos, também, nos colocar no lugar do aprendiz, o que nos deu uma breve noção de como eles concebem o processo de ensino-aprendizagem.

Entre as impressões que experimentamos, destacamos a motivação, a redução do *stress* e a proteção de identidade, bem como constatamos que esses fatores se mostraram eficazes para a realização das atividades propostas. Além destes, há um fator que merece destaque: a autonomia, ou seja, a possibilidade de usar os recursos disponíveis com criatividade e liberdade, sem a preocupação com o tempo ou outras limitações da sala de aula. As atividades de leitura e prática de pronúncia podem ser exploradas e compartilhadas com os outros aprendizes. Essa característica provoca sensações e impõe desafios diferentes dos desafios de se fazer uma tarefa somente para a professora corrigir.

Além disso, nossa experiência com o *Voki* demonstrou que o uso de avatar oferece oportunidades de motivar os alunos e de reduzir a tensão (YOUNG e WANG, 2014), no nosso caso, com atividades de leitura e prática de pronúncia. Pensando em nossas salas de aula, podemos incluir como fator motivacional, o fato de os avatares, assegurarem uma produção elaborada, uma vez que ele pode ouvir, pausar, voltar ou corrigir sua gravação, como aconteceu conosco, sem o constrangimento de “errar” na presença do professor e de colegas.

Como professoras aprendizes de língua estrangeira, aprendemos com o *Voki* que é possível praticar a habilidade oral²⁷, de maneira motivadora e com menor tensão do que em um ambiente presencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, destacamos a condição urgente de instauração de uma educação digital e algumas características que dificultam a instauração de tais práticas no ambiente escolar e que colaboram para o seu distanciamento do mundo conectado. Embora o professor seja muitas vezes responsabilizado, argumentamos que essa situação é de responsabilidade de todos os órgãos ligados à educação. Sugerimos que a visão de tecnologia, de maneira ampla, tem influência direta na relação tecnologia-educação e que, se o objetivo for o de formar cidadãos criativos e com uma visão de mundo aberta para os desafios e tendências da contemporaneidade, é necessária uma readequação nos objetivos propostos, nos investimentos desta ordem e nos recursos disponibilizados para as escolas. Esses recursos incluem a infraestrutura das escolas e a formação continuada dos professores e gestores, uma formação que contemple visões de língua(agem), de educação, uma capacidade técnica, mas também uma concepção humanística de formação.

A despeito da situação que encontramos nas escolas que atuamos como orientadoras de Estágio Supervisionado de Língua Espanhola e de Língua Inglesa, propusemo-nos o desafio de preparar e aplicar, uma para a outra, uma atividade na plataforma *Voki*, com o objetivo vivenciar esse tipo de aprendizado, registrar o funcionamento da plataforma, testar o seu apelo motivacional e praticar a pronúncia em língua estrangeira. Escolhemos o *Voki* como uma sugestão de trabalho nas disciplinas de língua estrangeira extra sala. Partimos do pressuposto de que as propostas de ensino que se utilizam das TDIC, tendem a receber maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, pois estão mais próximas do seu universo cultural.

Por meio da experiência com o *Voki*, tivemos uma noção da relação entre teoria e prática no ensino de LE e ponderamos sobre a contribuição das plataformas digitais como uma inovação no modo como os alunos podem vivenciar a prática em LE. Fatores tais como a motivação, a redução do *stress* e a proteção de identidade podem ser eficazes na realização das

²⁷ se não a interação em um primeiro momento, a pronúncia e a prática se escutar.

atividades propostas. As atividades de leitura e prática de pronúncia puderam ser exploradas de um modo que não seria possível na sala de aula. O fator autonomia nos despertou para a necessidade e relevância desta habilidade, a qual fica mais em evidência em situações como a de Pandemia, a qual acometeu o mundo todo no ano de 2020.

Finalmente, sugerimos para os professores de LE considerados migrantes digitais, que experiências como aprendizes em plataformas informais de ensino, disponíveis no meio digital, podem contribuir para a compreensão das novas tendências de ensino e aprendizagem em ambientes não escolares. Essas experiências extrapolam a condição limitada de espaço-tempo e presença física da escola, produzindo, assim, outros sentidos, despertando outras percepções do conteúdo tratado e das relações com os interlocutores e com o conhecimento. Podemos dizer que torna-se mais enriquecedor quando essas percepções são vivenciadas por professores e aprendizes.

REFERÊNCIAS

Assmann, H. *A metamorfose do aprender na sociedade da informação*. Ciência da Informação, v. 29, n. 2, maio/ago, 2000.

Barroso, C. El papel de las nuevas tecnologías en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Actas del XI Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes*. São Paulo: Embajada de la España en Brasil, p. 261-267, 2004.

Brasil, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

Burke, P. *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Zahar Ed, 2003.

Buzato, M. E. K. Letramentos digitais e formação de professores. *III Congresso Ibero-Americano EducaRede: Educação, Internet e Oportunidades*. Memorial da América Latina, São Paulo, BRASIL, 29 a 30 de maio de 2006.

Cohen, G. A. *Karl Marx's theory of history – a defence*. 2.ed. Princeton: Princeton University Press, 2000.

Goldman, L. A. *A criação cultural na sociedade moderna*. São Paulo: 1970.

Heberle, V. M. Linguística Aplicada, Multimodalidade e Multiletramentos. In FINARDI, K. R. et al. (orgs). *Transitando e Transpondo n(a) Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Pontes editores, 2019.

Gallardo, B. C. Letramentos digitais e aprendizagem de língua inglesa nas redes sociais virtuais. In Ribeiro, A. et al. (Orgs). *Linguagem, Tecnologia e Educação*. São Paulo: Petrópolis, 2010.

Romancini, R.; lankshear C. e knobel, M. Aprendizagem social e novas tecnologias. Entrevista. *Comunicação & Educação*. N° 1, 2015.

Leander, K. M. You won't be needing your laptops today: wired bodies in a wireless classroom. Knobel, M.; Lankshear, C. (Eds.). *A New Literacies Sampler*. New York: Peter Lang Publishing, 2007, p. 25-48.

Leffa, V. Redes sociais: ensinando línguas como antigamente. In Araujo, J.; Leffa, V. (orgs). *Redes Sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola, 2016.

León, I. O. R. El virtual educa y el portal de lasAméricas, direcciones de referencia y consultas para el cibernauta hispanoamericano: *Actas del XI Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes*. São Paulo: Embajada de laEspañaen Brasil, p. 52 a 57, 2004.

Martins, C., Steil, A.V.; Todesco, J. L. Factors influencing the adoption of the Internet as a teaching tool at foreign language schools. *Computers& Education*, 42(4), 353– 374, 2004.

Moran, J. M.; et al. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 6a ed. Campinas: Papirus, 2007.

Paiva, V. L. M. O. Avatares no ensino de línguas. In Tomitch, L. M. B.; Heberle, V. M. (Orgs). *Perspectivas atuais de aprendizagem e ensino de Línguas*. Florianópolis: UFSC, 2017.

Pennington, M. Computer-aided pronunciation pedagogy: Promise, limitations, directions. *Computer Assisted Language Learning*, 12(5), 427–440, 1999.

Peterson, M. Learning interaction in an avatar-based virtual environment: a preliminary study. *Paccall Journal*. v.1, n.1, p.29-40, 2005.

Rojo, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

Santaella, L. Desafios da Ubiquidade para a Educação. *Revista Ensino Superior Unicamp*, v. 9, p. 19-28, 2013.

Snyder, I. *Alfabetismos digitales*. Granada: Algibe, 2004.

Tajra, S. F. *Informática na educação: professor na atualidade*. São Paulo: Érica, 1998.

Young, S. C. C.; Wang, Y. H. The game embedded CALL system to facilitate English vocabulary acquisition and pronunciation. *Educational Technology & Society*, 17(3), 239– 251, 2014.

Zipman, S. B. S. Multimedia e internet enloscurrícula de ELE: El desafío de la complejidad: *Actas del XI Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes*. São Paulo: Embajada de laEspañaen Brasil, p. 111-117, 2003.

Internacionalização como prática local na formação de professores de língua: telecolaboração Brasil-Canadá

La internacionalización como práctica local en la formación de profesores de lenguas: tele colaboración Brasil-Canadá

Gustavo Moura
University of Manitoba, Canadá
<https://orcid.org/0000-0002-5714-9581>

e-mail: Gustavo.Moura@umanitoba.ca

Iara María Bruz
Universidade Federal do Paraná, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-7848-7301>

e-mail: naia.egusquiza@ehu.eus

Recibido: 25/11/2020
Aprobado: 02/02/2021

RESUMO

Em um contexto neoliberal, as discussões acerca dos programas de internacionalização em universidades carecem de outras perspectivas que não hegemonizem ainda mais o conhecimento científico e práticas educativas coloniais. A internacionalização abrange outras extensões, e este artigo de cunho qualitativo, seguindo a epistemologia da emergência, busca desenvolver o conceito de internacionalização como prática local e analisar os efeitos desta na formação de professores de língua inglesa. Os autores abordam questões promovidas por um projeto de telecolaboração, incluindo professores de língua inglesa no Brasil e acadêmicos em formação no Canadá. As discussões apresentadas surgem da análise de uma série de conversas, ocorrentes por meio de plataformas online (e.g., Skype, Messenger, Google Hangouts), que englobam questionamentos acerca do ensino de língua inglesa e seus desafios. As discussões apresentadas neste artigo seguem uma proposta pós-moderna de ensino cujo objetivo é pluralizar os conhecimentos e práticas docentes, e expandir o conceito e o papel da língua inglesa em uma sociedade global. Como aspectos emergentes dos diálogos entre os participantes do projeto, este artigo discorre sobre: 1) a formação de professores de línguas; 2) a eficácia do ensino de inglês; 3) o papel do ensino de língua inglesa na sociedade; e 4) o repensar da formação docente segundo o princípio da particularidade e dos letramentos críticos. Os resultados servem de pontos de partida a serem continuamente discutidos e problematizados para o desenvolvimento profissional, bem como o envolvimento com o pensamento crítico sobre o significado do ensino de inglês por meio de projetos de internacionalização hoje.

Palavras-chave: internacionalização; prática local; telecolaboração; pós-modernidade; ensino de inglês.

RESUMEN

En un contexto neoliberal, las discusiones sobre los programas de internacionalización en las universidades carecen de otras perspectivas que no hegemonizan aún más el conocimiento científico y las prácticas educativas coloniales. La internacionalización abarca otras extensiones, y este artículo cualitativo, siguiendo la epistemología de la emergencia, busca desarrollar el concepto de internacionalización como práctica local y analizar sus efectos en la formación de profesores de habla inglesa. Los autores abordan cuestiones promovidas por un proyecto de tele colaboración, que incluye profesores de inglés en Brasil y académicos en formación en Canadá. Las discusiones presentadas surgen del análisis de una serie de conversaciones que ocurren a través de plataformas en línea (por ejemplo, Skype, Messenger, Google Hangouts), que incluyen preguntas sobre la enseñanza del idioma

inglés y sus desafíos. Las discusiones presentadas en este artículo siguen una propuesta de enseñanza posmoderna cuyo objetivo es pluralizar el conocimiento y las prácticas docentes, y ampliar el concepto y el papel del idioma inglés en una sociedad global. Como aspectos emergentes de los diálogos entre los participantes del proyecto, este artículo trata sobre: 1) la formación de profesores de idiomas; 2) la efectividad de la enseñanza del inglés; 3) el papel de la enseñanza del idioma inglés en la sociedad; y 4) repensar la formación del profesorado según el principio de particularidad y alfabetización crítica. Los resultados sirven como puntos de partida para ser discutidos y problematizados continuamente para el desarrollo profesional, así como la participación en el pensamiento crítico sobre el significado de enseñar inglés a través de proyectos de internacionalización en la actualidad.

Palabras-clave: internacionalización; práctica local; tele colaboración; postmoderno; enseñanza de inglés.

Há tempos a discussão em torno de internacionalização da educação superior está tomando cada vez mais a agenda das universidades (Singh, 2005.). Hoje, essas instituições têm tentando buscar contemplar projetos ligados a internacionalização (Martinez & Fernandes, 2020; Moura, 2017; Martinez, 2017) em seus currículos, sejam estes projetos locais desenvolvidos em parcerias entre universidades (e.g., projetos de telecolaboração), ou intercâmbios de mobilidade acadêmica entre alunos e professores. A internacionalização, na maioria das vezes pela mobilidade acadêmica, já vem sendo problematizada (Martinez, 2017; Maciel & Vergara, 2019; Rocha & Maciel, 2015; 2016) visto que os resultados da implementação da internacionalização em currículos universitários ainda podem caracterizar uma priorização e validade de um capital científico colonial (Kim, 2015).

No intuito de vocalizar os diferentes saberes, contrário a ênfase de um único saber, a importância de se abranger a internacionalização na formação de professores oferece possibilidades para novas políticas públicas nas universidades, e suporte acadêmico tanto para alunos quanto para professores. Como apontado por Martinez (2017), quando discute a relação entre internacionalização e o sucesso de uma universidade, (in)felizmente, o discurso de globalização ainda rege e dita muitas das regras para se determinar esse sucesso, afinal, as estatísticas em internacionalização são relevantes no posicionamento da instituição no ranking do mercado capital (Moura, 2017; Martinez, 2017). O mercado em questão se refere ao modo cuja internacionalização pode agir de maneira a comercializar a produção científica de alunos e professores, caso que vem ocorrendo hoje (Biesta, 2011).

No que diz respeito ao projeto de telecolaboração neste artigo, trata-se de um dos projetos pioneiros na internacionalização no contexto universitário de uma universidade pública em Campo Grande-MS. O Projeto de Telecolaboração Brasil-Canadá conta com participantes de universidades brasileiras e uma universidade canadense. Seguindo as ideias transnacionais de Brydon (2013), pode-se dizer que os organizadores do projeto de telecolaboração criaram e desenvolveram uma oportunidade de internacionalização onde os profissionais brasileiros e canadenses experimentam e expressam suas identidades de modos diferentes num contexto que implica tanto o cenário local quanto o global.

Percebe-se que a tecnologia vem diminuindo distâncias e possibilitando encontros que antes não seriam possíveis. Desde o início deste projeto de telecolaboração, reflexões sobre esse uso são recorrentes. Hoje, com a atual situação mundial decorrente da pandemia do novo vírus COVID-19, percebe-se que quem tem acesso à tecnologia está conseguindo estar em contato com o outro, com seus estudos e trabalho, independentemente de onde esteja. Dessa forma, estas reflexões aqui postas podem ser consideradas preparações para a situação que vivenciamos e que ainda são pertinentes para entender quem tem – e quem não tem – esse acesso.

Dentro da perspectiva de internacionalização, Moura (2017) enfatiza a possibilidade de uma experiência cultural que pode ser aplicada à telecolaboração, cuja qual cada um dos participantes apresenta novos sentidos uns aos outros. As diferentes experiências culturais dos

participantes fortalecem suas subjetividades e singularidades, e desenvolvem um papel importante na negociação de estratégias e sentidos criada em torno de programas de formação de professores.

O projeto de telecolaboração, segundo Moura (2017), caracteriza uma abordagem da internacionalização em casa ou local, visto que o acesso ao projeto se deu por meio da plataforma Skype e pôde ser realizado pelos participantes em seus próprios contextos. Pesquisadores como Rocha e Maciel (2015; 2016) e Maciel e Vergara (2019) consideram a internacionalização também como local, ou internacionalização como prática local, pois demonstram que a internacionalização ocorre a partir do momento em que encontramos processos e práticas sociais que restituem os sujeitos e identidades daqueles que participam da mesma. Como exemplo, o projeto de telecolaboração propõe que mesmo não havendo deslocamentos físicos, o projeto quebra limites fronteiriços e permite o compartilhamento de histórias e experiências que pode redefinir a visão dos seus participantes em relação às suas experiências de formação.

Por meio da internacionalização como prática local, impactos globais podem ser levados em consideração a partir do momento em que os participantes se apropriam dos resultados das interações e (re)formulam as suas especificidades curriculares, por exemplo. Os espaços criados por meio da internacionalização como prática local, de modo geral por meio de tecnologias de comunicação (encontros via Skype, Facetime; e etc.) validam a pluralidade de sentidos e favorecem práticas mais horizontalizadas. Rocha e Maciel (2015; 2016), por exemplo, afirmam que a prática de internacionalização atua como uma pedagogia pois ela facilita encontros internacionais e que se tornam colaborativos à medida que os grupos se fortalecem na redefinição de suas identidades.

Nesse raciocínio, este artigo busca discutir um projeto de internacionalização em casa, o de telecolaboração, por intermédio de uma das ações previstas entre o convênio entre universidades brasileiras e uma canadense. Pode-se dizer ainda, que essa proposta está pautada em alguns pressupostos de Kumaravadivelu (2012) que complementa esta prática local como uma pedagogia que inclui uma formação pós-moderna, pós-nacional, pós-colonial, de pós-método e pós-transmissão como discutido em Bruz (2018). Estas perspectivas caracterizam a necessidade de uma formação de professores que responde ao impacto da globalização na educação, visando assim aspectos históricos, políticos, sociais e culturais que demandam uma mudança conceitual e sugerem ressignificações de sentidos no campo da formação de professores.

Como referencial teórico para análise, neste artigo, a perspectiva *pós-* de Kumaravadivelu (2012) inclui: um mundo onde fronteiras, tempo, e espaços são redefinidos pelo processo de globalização e facilitam a troca e movimento de novas ideias, normas, e valores culturais (pós-nacional); um contexto social que deve enxergar o indivíduo como continuamente desconstruído, possuindo de uma identidade fragmentada (pós-moderno); a noção de que mesmo que a língua inglesa esteja associada a escolha de progresso, sua bagagem global e colonial exclui formas de se pensar e outros conhecimentos (pós-colonial); um ensino que busque reflexão e autonomia dos indivíduos (pós-transmissão); e uma perspectiva metodológica de ensino plural, condizente com o desenvolvimento de habilidades diversas dos participantes no ensino e aprendizagem (pós-método).

Para tanto, os aspectos metodológicos utilizados na análise dos dados neste artigo seguem a linha da emergência epistemológica, que caracteriza o engajamento fluído das experiências dos envolvidos com a pesquisa. Os resultados apresentados neste artigo emergem da constante autorreflexão dos autores e não servem de modelo único para a solução de todos os desafios na formação de professores. Desta forma, os dados são “uma representação subjetiva dos fatos e eventos” (Blommaert, 2010, p. 63) e com isso não se buscam respostas objetivas (Clifford, 1986).

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa se trata de uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativo com características da epistemologia da emergência. Trata-se também de uma pesquisa em constante movimento, cujos resultados, segundo Somerville (2007), discutem diferentes representações interpretativas de uma pesquisa. A partir das interpretações deste artigo, por exemplo, abre-se espaço as possibilidades de se estabelecer inquietações que vão de encontro às noções ontológicas e epistemológicas que a pesquisa atribui e são emergentes na formação de professores. Ainda segundo Somerville (2007; 2013), ao discutir a(s) ontologias de uma pesquisa em formação docente, faz-se um exercício de questionar o que significa ensinar e aprender. Neste aspecto, a ontologia é um ponto de partida do que está óbvio (e naturalizado) para o indivíduo nesse processo.

De acordo com Somerville (2007; 2013), por meio da epistemologia da emergência, o pesquisador repensa sua teoria de conhecimento que considera etapas e limites do seu próprio ato de pensar. Como sujeito e objeto de pesquisa, o pesquisador se baseia nas relações estabelecidas entre as polaridades do *Eu* e do *Outro* (Freire, 1996; Menezes de Souza, 2017). Desta forma, as ontologias e epistemologias vistas numa discussão baseiam-se na eliminação de realidades tidas como verdadeiras e/ou falsas, do validado e/ou não validado, fugindo de uma binaridade tecno-científica e aderindo a pluralidade de sentidos (Moura, 2017; Somerville, 2013). A emergência epistemológica permite sair da binariedade e não excluir a complexidade das realidades, e ao mesmo tempo, dos vários discursos que permeiam um determinado contexto. Por meio de uma metodologia focada na emergência, outras vozes aparecem em um contexto, sem que haja hierarquias de exclusão.

A partir da pluralidade de sentidos dentro do contexto de formação de professores, por exemplo, este artigo sugere um processo de desconhecimento. Ao se identificar nessa(s) emergência(s), teorias e práticas de ensino situam diversas realidades fora de uma representação imposta (Somerville, 2013; Pierre, 2013; Maciel & Vergara, 2019). Além disso, para se retirar de uma representação única e desigual, ou até mesmo uma prática natural ao professor, a epistemologia da emergência oportuniza condições de constante questionamento (*wondering*). Consequentemente, ao questionar práticas mais naturais, o indivíduo se coloca na condição de *becoming (-other)* pois, isso se refere ao estado de tornar-se o outro, ou enxergar-se pelos olhos do outro (Moura, 2017; Somerville, 2007; 2013).

Isso reflete a possibilidade de considerar que culturas diferentes possuem conhecimentos diferentes. Apesar de diferentes modos de se enxergar um mesmo contexto, os novos sentidos contribuem na transformação das próprias realidades. Esse meio de encarar as representações desafia a reflexão nos modos previsíveis e conhecidos do meio e dos indivíduos, e assim, outras possibilidades são criadas para outras práticas fomentam a posição de ser não fixo e passível de transformações de posturas. A partir dos pressupostos da epistemologia da emergência, este artigo aborda os seguintes aspectos surgidos na interação entre os participantes da telecolaboração entre universidades brasileiras e canadense: formação de professores de línguas, conhecimento prático e teórico da língua inglesa, particularidades no ensino de língua inglesa e letramentos críticos.

PARTICIPANTES E COLETA DE DADOS

Como participantes do projeto de telecolaboração, alunos graduandos e pós-graduandos das universidades brasileiras e alunos graduandos da universidade canadense dialogam sobre a formação de professores de línguas em contexto global (Bruz, 2018; Kumaravadivelu, 2012). Parte dos participantes brasileiros já atuavam como professores de língua inglesa, o que contribuiu para discussões em torno de práticas em sala de aula em contexto internacional (e.g., conteúdo, métodos de ensino, gerenciamento de sala de aula). Os diálogos entre os

participantes do projeto de telecolaboração ocorreram via Skype, em sua maioria, e foram gravados para uso em pesquisas sobre os efeitos da internacionalização na formação de professores de línguas (Moura, 2017; Fernandes, 2019). Os diálogos foram transcritos e codificados pelos pesquisadores, seguindo as normas éticas de anonimato. Os nomes reais dos participantes não são mencionados neste artigo e os excertos foram mantidos no idioma original das conversas – inglês.

Esse artigo explora as negociações de estratégias e sentidos, e oferece contribuições para uma formação de professores de línguas que atravessam fronteiras por meio de uma prática de internacionalização local. As experiências por meio da telecolaboração enfatiza o pensar globalmente e o agir localmente, considerando trocas de informações e conhecimentos que ocorrem de forma ubíqua (Santaella, 2013) sem tempo, espaços, culturas e indivíduos completamente definidos.

EMERGÊNCIA 1: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

A partir de uma perspectiva pós-nacional (Kumaravadivelu, 2012), a telecolaboração sugere que os participantes superam as fronteiras dos estados-nações e facilitem o movimento de ideias, normas, culturas e valores em seus respectivos programas de formação. Esta perspectiva contribui para uma formação que trate o indivíduo como alguém que possui uma identidade fluída e em constante construção, respaldada no conceito de pós-modernidade de Kumaravadivelu (2012). No entanto, apesar do objetivo do projeto de telecolaboração focar na formação de professores de línguas em contexto global, o excerto abaixo pode ser utilizado para problematizar um dos desafios encontrados pelos participantes do projeto que revela ainda uma posição hierárquica de conhecimento, onde experiência e tempo de formação ainda determina uma relação estruturada entre profissional-graduando.

Em uma das conversas, um aluno canadense se preocupava em como contribuir com o contexto brasileiro, visto que ele não tinha experiência em sala de aula e conversava com alguém cuja experiência era de quase cinco anos. Ao indagar o que ele esperava dos encontros para sua própria formação, a resposta foi a seguinte:

So, I think from who I talked to, most people were surprised the teaching experience of the people on your side, for us we are all university students who haven't had teaching experience yet or something. The people on your class, to whom I talked to, like, a lot of people seem to have years of experience on this program like you're doing it just getting an added certification. So, I think people were a bit surprised with that. I think that they were kind of intimidated by that because we are just students who haven't had any experience, we weren't sure like how much we had to offer. (Trecho de uma conversa do projeto de telecolaboração)

Com esta afirmação, o questionamento, a partir das perspectivas de Kumaravadivelu (2012), surge para indagar o objetivo de se criar um espaço menos delimitado e atemporal por meio da telecolaboração, o tipo de conhecimento válido para se participar do projeto, e como o projeto é sugerido para alunos e professores de diferentes contextos culturais. Um ponto de vista é dizer que o encontro de diferentes experiências realça uma globalização de mundos e culturas diferentes que transformam as futuras práticas de todos como participantes de um projeto, membros da academia, e professores. Neste mundo onde tudo flui rapidamente, este movimento favorece a quebra de fronteiras, e o encontro com outra cultura hibridiza práticas educacionais, o que é definido pelas perspectivas pós-nacional e pós-moderna (Kumaravadivelu, 2012; Moura, 2017; Brydon, 2013).

No entanto, na fala inicialmente apresentada, a quebra de fronteiras não parece ter efeito e/ou sentido visto que as expectativas do participante em questão estão em torno da expertise.

O conhecimento sobre ser formado para ensinar língua inglesa ainda é tido como singular e universal. E por isso, pode-se identificar o desafio de estabelecer as transformações e trocas de saberes dos participantes quando a hibridação entre as culturas não é um ponto bem desenvolvido entre os participantes do projeto. Indo de encontro ao que Kumaravadivelu (2012) diz sobre transmissão de conhecimento, o projeto de telecolaboração serve de ponto inicial para se discutir processos metodológicos de ensino de língua predeterminados e pré-selecionados a partir de um conhecimento sistematizado.

Na ótica da pós-modernidade, existem trocas e mudanças naqueles que participam de uma atividade como esta. E como retratado no seguinte excerto, independentemente do número de anos de experiência profissional, o estudante canadense reflete em sua participação no projeto dizendo:

I have been able to ask you questions that you have practical experience with, if was asking another student who haven't had any teaching experience then we could just give hypothetical answers but neither of us would have experience to kind of back-up (...) like what you have found, works well in your classrooms. (Trecho de uma conversa do projeto de telecolaboração)

Nesse sentido, o fato de eles terem a possibilidade de investigar as diferentes experiências contribui para o processo de criação de sentidos do que significa estar dentro de uma sala de aula. Também, ao compartilhar práticas em sala de aula, nós criamos um paralelo imaginário onde aqueles que não possuem experiências práticas podem se encaixar nesse paralelo e se perguntarem como seria se eles estivessem ali, presenciando o que os outros apresentam. Bruz (2018) relata que na formação de professores em contexto similar dos participantes desse projeto de telecolaboração, também relataram insegurança em relação à sala de aula. Participar deste projeto faz com que os participantes troquem experiências e então a insegurança possa ser mitigada.

Neste cenário, contudo, a formação de professores retrata uma preocupação linear pautada no sucesso de se comportar em sala de aula. Estabelecer planos de (re)ação faz parte de uma visão naturalizada de problemas de sala de aula (Moura, 2017; Menezes de Souza, 2017) e coopera para a marginalização de vozes e ênfase da desigualdade por meio das relações de poder.

Além de quais contribuições existiriam para os participantes a partir do projeto de telecolaboração, outro aspecto a se pensar em um contexto pós-moderno diz respeito a fluência na língua inglesa para alunos em formação no contexto brasileiro. Dentro da realidade brasileira, encontrar participantes que pudessem participar do projeto de telecolaboração foi um desafio por conta da proficiência na língua. O fator da fluência no inglês dentre os professores de línguas retrata uma série de questionamentos que incluem quem fala inglês e o porquê, quem ensina o inglês e onde. Em vista disso, esse contexto mostra que muitos dos professores em formação estarão aptos a ensinar a língua inglesa, e uma reflexão acerca do tipo de conteúdo, e a bagagem com a língua que esses professores trazem deve ser refletida na responsabilidade de quem ensina inglês. Por isso, a seguir, esse artigo aborda uma lógica para refletir os programas de formação de professores no que se refere a preparar o professor para planejar, observar e lecionar dentro do contexto pós-moderno.

EMERGÊNCIA 2: ENSINO DE INGLÊS ‘SUFICIENTE’

A eficácia do ensino de língua inglesa ainda é pautada no desenvolvimento dos aprendizes da língua em testes padrões de proficiência que contribuem para um processo neoliberal que valoriza estilos de vida hegemônicos (Morgan & Clarke, 2011; Kumaravadivelu, 2016; Menezes De Souza, 2017). Para corresponder às exigências desses testes, o ensino da

língua inglesa segue métodos que garantam aos aprendizes o conhecimento sistêmico tanto da língua quanto dos próprios testes. No entanto, pesquisadores como Rocha e Maciel (2013) buscam quebrar os paradigmas do ensino de línguas, afinal a sala de aula contribui para uma formação cidadã e crítica. Porém, em um dos diálogos do projeto de telecolaboração, um participante brasileiro questiona:

How much practical experience and knowledge of theory is needed to be an effective teacher of English? (Trecho de uma conversa do projeto de telecolaboração)

De certa forma, esse questionamento problematiza os valores acerca de se tornar um professor de inglês cujo pensamento em eficácia no ensino segue uma linearidade de sucesso na aprendizagem baseada em resultados em testes. Assim como Kumaravadivelu (2012; 2003) critica, o ensino de uma língua precisa ir além da noção metódica de que o professor é apenas um condutor de conhecimento e o aluno um receptor. Existe muito mais na formação de professores que apenas o conteúdo linguístico, o que não é suficiente para um aprendiz sentir-se confortável na língua que estuda (Bruz, 2018).

Outrossim, o ensino não pode ser encarado como uma estrutura vertical, onde professores possuem o conhecimento e habilidades pedagógicas que garantam que todo aluno processe o conteúdo igualmente (Moura, 2017). A partir de uma lógica mais pós-moderna e pós-transmisional, ao invés de se trabalhar a eficácia do ensino por meio de exames, os professores e alunos são convidados a desenvolverem um papel reflexivo que considere os indivíduos com diferentes princípios e valores (Kumaravadivelu, 2012; 2003).

A respeito desses valores, as conversas por meio da telecolaboração dialogam com os processos de educação e formação desses professores. Em contexto brasileiro, por exemplo, ser professor de inglês não depende de um certificado de formação de professores, caso estes professores trabalhem em escolas de idiomas, por exemplo. Em uma das conversas entre os participantes do projeto, um professor de língua inglesa do contexto brasileiro compartilha um pouco do processo de contratação e treinamento de novos professores na escola de idiomas em que trabalha, dizendo:

As an English teacher and a pedagogical coordinator at the school I work for, I was responsible for hiring new teachers for this term. I had high hopes for a guy who just moved to Brazil from Belgium. However, he failed the first English language test required by the school. (Trecho de uma conversa do projeto de telecolaboração)

O processo de contratação de professores é diferente de local para local no Brasil, dependendo do tipo de escolas (ex: escolas de línguas e escolas regulares). Dentro desse contexto de contratação e treinamento, no entanto, os meios como as escolas de línguas abordam o preparo de professores para a sala de aula caracteriza o que Morgan e Clarke (2011) chamam de *English as a commodity*. Segundo os autores, ao examinar as decisões metodológicas e meios de se aplicar os variados métodos de ensino de língua inglesa, esses locais apenas reproduzem normas de transmissão que enfatizam um inglês para um mercado socioeconômico. Isto é, um ensino que está desconectado com os mundos externos dos alunos, e um ensino preocupado com uma educação conteudista de práticas passivas de cidadania (Morgan & Clarke, 2011). Não importa como os professores abordariam o conteúdo ou trabalhariam em sala de aula, nem sua postura diante de reflexões que gerem despertares para um olhar como cidadão para seus alunos. Não estamos assim afirmando que o conhecimento linguístico não é de suma importância, mas pautar toda a prática do professor em prol disso, limita o trabalho docente e leva os alunos a terem acesso a parte do que é realmente estar em contato com outra língua.

Porém, algo que um treinamento prescritivo não atende vai de encontro com o que um participante brasileiro retrata abaixo:

As the school was in need of a new teacher for kids, I also struggled in deciding if I should hire this teacher who's not as fluent in English but that has extremely potential on working with kids. She's a perfect fit for the kids in terms of attitude, we just need to work on the piece of the language to continue with her. (Trecho de uma conversa do projeto de telecolaboração)

Além da ênfase e preocupação com preparar professores para o ensino da língua como código, esse artigo apresenta a responsabilidade do ensino da língua inglesa em preparar o professor para uma formação cidadã (Rocha & Maciel, 2013), cujo papel vai além das salas de aula e refletem em seu engajamento como participante social de um contexto cultural. Os alunos e professores, fora de sala de aula, estabelecem relações interpessoais com outras pessoas de seu meio. Portanto, o conhecimento adquirido na escola de idiomas ultrapassa os códigos de uma língua, e incluem aspectos subjetivos que permeiam relações de poder na sociedade (Rocha & Maciel, 2013; Morgan & Clarke, 2011).

Com o excerto acima, um participante brasileiro aponta a necessidade de se atentar mais para o ponto subjetivo do afeto, visto que este cuidado emocional com os alunos pode influenciar na motivação do processo de ensino e aprendizado (Bruz, 2018). Nesse raciocínio, um terceiro ponto emergente neste trabalho argumenta qual seria o papel da língua inglesa em uma sociedade global (Kumaravadivelu, 2003; 2012), se não para intensificar um regime capitalista.

EMERGÊNCIA 3: O PAPEL DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

O contexto socioeconômico atual ainda contribui para uma educação não-crítica e tecnicista do ensino de língua inglesa (Morgan & Clarke, 2011; Ferraz & Morgan, 2019; Pennycook, 2007). De fato, o inglês possui um papel mais crítico na formação cidadã, pois a língua pode ser utilizada de ferramenta para desafiar e criticar estruturas sociais que oprimem e marginalizam vozes na sociedade (e.g., mulheres; Indígenas, LGBTQ+, idosos, pessoas com deficiências, pessoas racializadas, e outros). No entanto, o desafio que professores encontram refere-se a diferença entre o preparo na formação para uma educação mais questionadora, e a realidade em sala de aula com um sistema que limita as práticas desses professores, seja pelo número de alunos em sala ou métodos de ensino propostos pelas instituições educacionais. O espaço necessário para o desenvolvimento de um ensino de línguas mais democrático vem ganhando espaço em pesquisas (Rocha & Maciel, 2013; Morgan & Martin, 2014), e um retrato disso pode ser visto no comentário abaixo:

And then English schools (...) have more responsibility on student's improvement in a second language. And then all the methods that they bring to us, the content, the books, the activities. It's like everything is structured but we are open to new possibilities. (Trecho de uma conversa do projeto de telecolaboração)

Muitos dos métodos de ensino de língua inglesa vendem uma proposta de falar e aprendê-la como um nativo, o que reflete uma prática engessada que visa normas de falantes nativos da língua como padrão (Morgan & Clarke, 2011; Pennycook, 2007). O construto de quem seja o falante nativo já é algo a ser questionado, uma vez que não existe um modelo padrão de inglês falado por um único modelo de falante (Bruz, 2018; Windle, 2017). Rocha e Maciel (2013), Monte Mór (2011) e Menezes de Souza (2011) abordam uma prática mais crítica no ensino de língua inglesa por meio dos letramentos críticos, e dizem que os letramentos críticos apontam

uma possibilidade de construção de significados por meio de fatores (sócio histórico, cultural, hierárquico, etc.) que remodelam os sentidos desenvolvidos em sala de aula, por exemplo. Os letramentos críticos se utilizam do processo de produção de sentidos dos alunos e professores de diferentes contextos quando estes se interagem com outros textos e discursos nas mais variadas formas (e.g.; digital, físico).

O processo de ensino de língua inglesa que incorpora os letramentos críticos se preocupa na formação cidadã do aprendiz, mesmo que por meio do ensino de línguas. Os letramentos críticos têm fundamental participação na compreensão do que se pode fazer com o ensino de línguas no que diz respeito a advogar por vozes marginalizadas e excluídas nesse processo (Rivers & Zottmann, 2017). Por exemplo, a prática dos letramentos críticos desafiam os parâmetros didáticos de aulas em materiais de ensino de língua inglesa (Brandão, 2017) que enalteçam noções únicas de conteúdo; os processos de translinguagens em sala de aula (Ferrari, 2017) visto que as línguas se complementam em sala de aula e não se excluem; e, inclusive os momentos de tensão em sala de aula (Marques, 2015; Soares, 2015) onde alunos e professores estão sujeitos a posições conflituosas em sala que não podem simplesmente ser ignoradas.

Por meio das práticas de ensino de língua inglesa pautadas nos letramentos críticos, pode-se argumentar que a busca uma pedagogia pós-método (Kumaravadivelu, 2012) condiz com o questionar os porquês dos pensamentos dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e considera as bagagens culturais que estes trazem para a sala de aula. Ter a liberdade, por exemplo, de questionar o que o ensino aborda, em relação ao conteúdo, ao material didático, e aos métodos de ensino cria oportunidades dos envolvidos na educação de se expressar e se justificar dentro de sala de aula, trazendo consigo valores individuais e contextuais (Kumaravadivelu, 2003; 2012).

Além disso, o posicionamento de questionar os processos de ensino e possibilitar o aluno de repensar o que este aprende por meio do currículo escolar garante que todos desenvolvam uma agência social refletida no que estas pessoas têm de experiência, e carregam de visão de mundo e sociedade (Monte Mór, 2011; Rocha & Maciel, 2013; Menezes De Souza, 2011). Segundo os parâmetros de Kumaravadivelu (2012), o ensino com característica pós-transmissão maximiza as oportunidades de reflexão em sala de aula, porém professores também dependem de fatores como auxílio administrativo escolar, nível de confortabilidade, e constante sensibilidade para desenvolver reflexões que autonomizem os saberes em sala de aula.

No diálogo durante o projeto de telecolaboração, a prática de questionamento de conteúdo e ensino foi contestada e a diferença entre a liberdade nas escolas de idiomas e escolas regulares de ensino, por exemplo, também emergiram. Como justificativa para este questionamento, o participante brasileiro utilizou da experiência e participação em programas de iniciação científica (PIBIC) como fator experencial de constante reflexão. Os projetos de pesquisa e ensino, auxiliam a reflexão dos currículos escolares com professores e cada vez mais docentes estão se envolvendo em pesquisas e revendo seus métodos de ensino (Rocha & Maciel, 2013; Ferraz & Morgan, 2019; Pierre, 2013). Em contrapartida, ao perguntar como o ensino de inglês funcionava nas escolas regulares no Canadá, a resposta é a seguinte:

I think that teaching English as second language in Canada has a lot less stature than teaching other subjects, if you are going to university to become a teacher in a public or private school here, the university program is a lot more oriented around practice. So, I have friends who are in the teaching program and it's either five or six years, it could be six years now in teacher's college and I think every single year they do have. They have placements in the schools, so they get placed and they observe and they plan lessons and they teach lessons sometimes. (Trecho de uma conversa do projeto de telecolaboração)

A interpretação desse trecho está aberta a uma proposta de ensino que busca somente cumprir com o material dentro do ano letivo, com foco no conteúdo que precisa ser entregue e pouco refletido. Nesse caso, o professor exerce seu papel de transmissor de conhecimento que passa por um processo de treinamento para dar aula (e.g.; observar aulas, planejar e praticar). A formação de professores, no geral, caracteriza um preparo formal e estruturado que impede que os professores desenvolvam estratégias e busquem instrumentos de reflexão para suas aulas ou até mesmo de se auto observar (Bruz, 2020). Os papéis das universidades ainda caracterizam métodos de ensino baseados em conceitos idealizados por contextos idealizados (Kumaravadivelu, 2012; Pierre, 2013; Richardson & Abbott, 2009). Estes contextos mascaram variabilidades sociais e objetificam as complexidades das relações humanas.

O atual desafio é pensar que cada aluno carrega consigo singularidades e que elas são fundamentais na reconstrução de práticas educacionais locais (Richardson & Abbott, 2009) e que cada um acaba escolhendo caminhos próprios dentre as alternativas postas pela escola e professores (Bruz, 2018). Nessa lógica de pensamento, as teorias e metodologias de ensino de língua inglesa em sala de aula sempre eram destacadas por meio das discussões na telecolaboração. Os participantes buscavam por respostas em como tratar dos contextos de sala de aula por meio da língua inglesa, quando estes são distantes uns dos outros, ou quando indivíduos não se sentem confortáveis em abordar determinada discussão em sala. Em um destes momentos, o seguinte trecho descreve:

Well, you know that in class when we have this kind of discussions [more critical discussions about gender roles in an English class, it's not everybody who talks, so it's something. they would rather be silent. I understand that maybe they have an opinion about it and sometimes they don't want to expose themselves into the group but what most of them talked about is, like divergent answers, you know? Like divergent opinions. What I observed is all of our opinions, they are based on our predetermined values and it goes with family, religion sometimes, so it's something hard to. It's a complex discussion if I can say, so you have people defending that it should be taught in classes, (Trecho de uma conversa do projeto de telecolaboração)

Essa parte do diálogo traz elementos coloniais para as práticas de ensino do professor de inglês no contexto brasileiro, visto que a não confortabilidade de discutir sobre gêneros e sexualidades faz parte de uma visão hetero-patriarcal da sociedade (Mizzi, 2013; 2014; 2015). O professor retrata que as diferentes identidades e inseguranças fazem parte do espaço educativo, porém, abordar isso de forma aberta a reflexiva se torna uma barreira quando os assuntos e temas de sala de aula se tornam mais subjetivos e particulares. Apesar da visão pós-moderna e crítica de ensino sugerir os questionamentos dos limites impostos ideologicamente, por meio de relações de poder, conhecimento, classe, raça e gênero, o ser crítico em sala de aula ainda encontra desafios.

O ensino de línguas, no geral, pode enfatizar um sistema codificado e generalizado, e o currículo e práticas desse ensino tem adquirido posições neutras e passivas (Okazaki, 2005; Ozano; Khatri, 2017). Por isso, o professor pode acabar focando na sistematização do ensino, como se isso fosse o bastante para garantir um aprendizado de qualidade, ignorando as complexidades que o sistema marginaliza e opõe. A formação do professor precisa encontrar tempo para ajudar o professor lidar com os impedimentos e desafios de uma sala aula. Pensando nisso, o professor desenvolve uma aula mais situada e pensada nas especificidades dos alunos (Kumaravadivelu, 2003; 2012). Por isso, aos poucos, os programas de formação podem ir se remodelando e se adaptando a outras formas de (a)diversidades.

EMERGÊNCIA 4: A PARTICULARIDADE, OS LETRAMENTOS CRÍTICOS, E O ENSINO DE LÍNGUAS

Apesar da busca por um ensino pós-moderno, cujo objetivo é transcender os limites de modelos de ensino que foquem exclusivamente na transmissão de conhecimento (Kumaravadivelu, 2012), um ponto recorrente nas conversas via telecolaboração acerca do processo de aprendizagem da língua inglesa é encorajar contínua reflexão em sala de aula dentro de um contexto pós-nacional. O questionamento do que deve ser feito por meio do ensino de inglês, tentando pensar sobre o contexto dos alunos e suas necessidades, parece ser problemático quando culturas diferentes possuem necessidades e processos distintos. Esta questão, presente nos diálogos do projeto de telecolaboração, chama a atenção ao que Kumaravadivelu (2012, p. 12) define de particularidade, afinal “uma pedagogia significativa deve ser construída numa interpretação holística de situações particulares”.

A partir de seus três princípios – Particularidade, Praticalidade e Possibilidade – Kumaravadivelu (2012) desenvolveu um módulo de ensino que ilustra práticas educativas que preparam o professor empático a uma sociedade global. Nesse módulo, não existe uma hierarquia de qual princípio vem antes ou depois, ou de qual é mais importante. No entanto, a particularidade é o princípio que mais considera as exigências e experiências locais de cada indivíduo em sua singularidade, acarretando o desenvolvimento de uma sensibilidade dentro dos contextos institucionais. Além disso, a practicalidade complementa a teorização da prática docente, e por isso, ela cria possibilidades outras e está mais intrínseca no contexto de uma sala de aula mais reflexiva.

A possibilidade, junto com os parâmetros dos letramentos críticos (Kumaravadivelu, 2012; Menezes De Souza, 2011; Monte Mór, 2011; Ferraz & Morgan, 2019), desenvolve momentos de criação de conhecimento a partir do que é conhecido pelos participantes. Assim, um fator fundamental e que completa esse ciclo que gira, e se renova, é a particularidade. Esse último princípio é o que faz de uma prática mais situada, e que subsidia o processo de significação do aluno, afinal se considera o contexto institucional, social e cultural de cada dos indivíduos, isoladamente. Assim sendo, uma abordagem seguida desses princípios torna a prática mais sensitiva e reflexiva, conforme emergido no diálogo entre os participantes do projeto de telecolaboração:

In this approach, students are encouraged to think critically about texts presented in class, current events, controversial topics, etc. I think it is a great strategy because it promotes multi-level discourse among learners, develops a valuable life-skill, and engages students intellectually while connecting their English learning to issues that affect them in their everyday lives. (Trecho de uma conversa do projeto de telecolaboração)

Este é um exemplo em que o princípio da possibilidade (Kumaravadivelu, 2012) pode questionar e desafiar uma situação que emerge em sala de aula, e considerá-la uma oportunidade de aprendizado. Considerando aspectos linguísticos também, o ensino de línguas abrange o conteúdo de forma aberta, desenvolvendo espaço para alunos e professores trocarem experiências. A discussão a respeito da promoção de momentos críticos em sala de aula retrata que isto não ocorre o tempo todo numa aula, e em algumas vezes estas oportunidades passam despercebidas (Soares, 2015). Porém, a atenção para este tipo de momento em sala de aula é pouco explorada em programas de formação de professores, conforme um dos participantes aponta:

To be honest, my teacher education program mostly focused on grammar aspects of both Portuguese and English, and my instructors focused on teaching such aspects to students

as we were only transmitting content. As a teacher, though, I've learned to move beyond the structure of the language. I've learned to incorporate a few extra questions to challenge some of my students' notions about the language, for example, when they ask me if my English is British or American. I mean, how many other Englishes are there around the world? (Trecho de uma conversa do projeto de telecolaboração)

A finalidade de uma prática docente reflexiva e crítica não sugere que o professor deixa de lado o material didático proposto e não siga com o conteúdo programático do semestre, ou do ano. Porém, esta análise pós-transmissional (Kumaravadivelu, 2012) e crítica (Menezes De Souza, 2017; Monte Mór, 2011; Rocha & Maciel, 2013) reforça as ideias de que as possibilidades de encontro com o (des)conhecido oportunizam outras perspectivas, outros contextos e outras verdades. Este encontro com o diferente não garante mudanças ou melhorias, mas garante uma constante troca de saberes (Bruz, 2018), produzindo novos conhecimentos e compartilhando experiências, e abrindo mentes para a compreensão do que o *eu* e o *outro* pensam, e do porquê pensam assim.

Toda a transformação social acontece por meio do encontro entre o *eu* e *outro*, e ambos carregam especificidades que justificam seus modos de (inter)agir, e pensar. Por isso, criar oportunidades como o projeto de telecolaboração para que professores e futuros professores dialoguem significa criar espaços para que diferentes formas de conhecimento se cruzem e subsidiem outras formas de se pensar o ensino e de formar o professor. Coexistente às teorias de formação de professores de línguas de Kumaravadivelu (2012), o posicionamento profissional do professor deve encarar o mundo informacional do modo com que ele se encontra hoje – rápido, fluído, móvel. E ainda, a telecolaboração permite que esse encontro ocorra transgredindo barreiras de espaço e acomodando o tempo. Participantes de diferentes locais e culturas conseguem entrar em contato com a diversidade da realidade do outro, mesmo estando em seus locais de prática.

Pelos estudos dos letramentos críticos e com base no que Freire (1996) sugeriu trabalhar com criticidade, estes consideram que o aprendizado de sala de aula está atrelado às funções sociais de cada indivíduo presente. O conteúdo tem fundamento e dá oportunidades de ampliação de perspectivas principalmente nas interrelações estabelecidas pelos participantes desse meio. A criticidade na prática docente, por exemplo, se encaixa na possibilidade de questionamento de saber o porquê e como diferentes indivíduos pensam da maneira como pensam.

OUTROS RUMOS PARA A FORMAÇÃO

Por meio do projeto de telecolaboração, o paralelo entre os diferentes tipos de programas de formação de professores traz possíveis implicações para o currículo de universidades em diferentes contextos cujos objetivos visam uma formação cidadã local, global, crítica e autônoma. A partir das análises deste artigo, propiciadas por um projeto de internacionalização, as discussões ilustram uma forma de compreender como os programas possuem semelhanças e diferenças que subsidiam práticas educacionais mais reflexivas e coerentes com a fluidez de informações e conhecimentos de hoje. Além disso, sabe-se que as práticas educacionais e deformação e professores não será a mesma depois desse tempo pandêmico. Dessa forma, é essencial pensar em meios tecnológicos que fomentem a troca entre indivíduos. Já que a relação com a tecnologia nos foi imposta, poderemos utilizá-la para expandir essa troca com pessoas de diferentes culturas.

O intuito é refletir no que diz respeito à relação teoria e prática, visto que universidades, às vezes, ainda aplicam práticas de formação que estão distantes da realidade escolar. Com isso, sabe-se da importância de se buscar aprofundamentos nos cursos de graduação, pós-graduação e eventos científicos diversos promovidos local, nacional e até internacionalmente.

O papel de programas de formação de professores tem potencial de desafiar e ressignificar práticas docentes, providenciando aos futuros professores espaços para o desenvolvimento de atitudes que, segundo uma visão pós-moderna de Kumaravadivelu (2012), vão além das restrições institucionais, curriculares, e de materiais didáticos, por exemplo.

Outro aspecto relacionado a como uma formação de professores pode ser ressignificada trata a importância de estar em contato com outras pessoas, fisicamente e por meio de plataformas online, o que faz com que os indivíduos cresçam pessoalmente e ampliem suas perspectivas (Menezes De Souza, 2017; Brydon, 2013), como é o caso do projeto de telecolaboração. Esta internacionalização como prática local reconfigura as noções de espaço e tempo, e de como o conhecimento é construído e compartilhado. Segundo um posicionamento pós-colonial (Kumaravadivelu, 2012), o ensino de línguas pode quebrar o paradigma de uma cultura de créditos e regras burocráticas de ensino em universidades, como se os futuros professores dependessem somente de instruções técnicas para se tornarem professores.

Em continuidade com os diálogos no projeto de telecolaboração, a respeito da formação de professores de línguas, a observação dos participantes é de que:

(...) a good teacher education program would provide future teachers with both the theoretical background needed to understand successful language learning and the practical critical experience of observing and teaching in classrooms (Trecho de uma conversa do projeto de telecolaboração)

Esta colocação demonstra a postura das universidades em relação aos cursos oferecidos e estágios supervisionados. Ao comentar sobre as cargas horárias das disciplinas e dos estágios, os participantes comentam que poucas aulas condizem com a realidade dos alunos das escolas, e isto se reflete no estágio quando acadêmicos chegam em sala de aula e encontram dificuldades em ministrar aulas e lidar com os alunos. Na universidade, os acadêmicos e futuros professores carecem de um suporte que vai além de um modelo único e prescritivo de ensino.

As universidades atuam como um espaço para se expor aquilo que seja imensurável, como por exemplo explicar talvez o porquê do meu aluno não ter ido bem numa prova por saber que ele estava passando por problemas no dia. Além disso, nas universidades, futuros professores podem buscar a entender como o contexto social, econômico, e cultural dos alunos interferem no modo como estes aprendem, do porquê aprendem, e para quê aprendem (Martin & Morgan, 2015; 2019). As universidades possuem um suporte pedagógico por parte dos professores, mas ainda se adaptam pouco ao sistema que deixa de lado partes importantes da identidade do aprendiz (Moura, 2017).

Deste modo, para ir além de uma formação prescritiva, esse artigo serve para dialogar com uma formação que visa a constante reflexão de professores e alunos dentro do contexto de ensino. Mesmo que a formação pós-moderna visada por Kumaravadivelu (2012) apresente um modelo a ser seguido, este diálogo, junto dos letramentos críticos, toma caminhos e interpretações diferentes que revisitam teorias e metodologias que o professor pode levar para sala de aula para ressignificar suas práticas.

REFERÊNCIAS

Biesta, G. (2011). How Useful Should the University Be? On the Rise of the Global University and the Crisis in Higher Education. *Qui Parle*, 20(1), 35–47. <https://doi.org/10.5250/quiparle.20.1.0035>

Blommaert, J.D. (2010). *Ethnographic Fieldwork a Beginner's Guide*. North York: Multilingual Matters, 2010.

Brandão, J. (2017). *O uso do livro didático nas aulas de língua inglesa: ressignificando uma unidade didática na perspectiva dos multiletramentos* [Unpublished master's dissertation]. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Bruz, I. M. (2020). Ensino de Língua Inglesa para fins Específicos: Caminhos para ir além. In A. C. S. M. Brahim & D. A. Hibarino (Org.). *Entre Línguas: Letramentos em prática*. 1ed. Campinas: Pontes, v. 1, 171-183.

Bruz, I. (2018). *Formação inicial de professores de língua inglesa como língua internacional: uma experiência transnacional* [Unpublished doctoral dissertation]. Universidade Federal do Paraná.

Brydon, D. (2013). Desenvolvendo letramento transnacional por meio do ensino do Inglês. In R. Tavares & D. Brydon. *Letramentos transnacionais: mobilizando conhecimento entre Brasil Canadá*. Maceió: EDUFAL, 2013

Clifford (1986). Introduction: Partial truths. In: J. Clifford & G. Marcus. *Writing culture: the poetics and politics of ethnography*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1986.

Fernandes, C. C. (2019). *Internacionalização como prática local: telecolaboração UEMS (Brasil) - Glendon College/York University (Canadá) e a formação de professores de Língua Inglesa* [Unpublished master's dissertation]. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Ferrari, L. (2017). *Em Espanhol! Que lindo! Sabe dos idiomas! Em português e Espanhol. Que rico, tá? Um olhar situado sobre aspectos de translinguagem na interação professora/alunos em uma escola de fronteira de Brasil-Bolívia* [Unpublished master's dissertation]. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Ferraz, D. M. & Morgan, B. (2019). Transnational dialogue on language education in Canada and Brazil: how do we move forward in the face of neoconservative/neoliberal times? *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 58(1), 195-218. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-18132019000100195&lng=en&nrm=iso

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2010). *À sombra desta mangueira*. 9 ed. São Paulo: Olho d'Água.

Kim, E-J A. (2015). Neo-colonialism in Our Schools: Representations of Indigenous Perspectives in Ontario Science Curricula. *McGill Journal of Education*, 50(1), 119-143. <https://doi.org/10.7202/1036109ar>.

Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. Yale Language Series.

Kumaravadivelu, B. (2012). Language teacher education for a global society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing. New York, NY: Routledge.

Kumaravadivelu, B. (2016). The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, 50(1), 66-85. <http://www.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/Kumaravadivelu%202016.pdf>

Maciel, R. F. & Vergara, V. S. (2019). Internacionalização como prática local: um olhar situado sobre o papel da língua no English club e no curso de medicina. *ORGANON Revista do Instituto de Letras da UFRGS*, 34(66), no page. <https://doi.org/10.22456/2238-8915.91066>

Martinez, J. Z. (2017). *Entre fios, pistas e rastros: os sentidos emaranhados da internacionalização da Educação Superior* [Unpublished doctoral dissertation]. Universidade de São Paulo.

Martinez, R. & Fernandes, K. A. R. (2020). Development of a Teacher Training Course for English Medium Instruction for Higher Education Professors in Brazil. In M. M. Sanches-Perez (Org.). *Teacher Training for English-Medium Instruction in Higher Education*, 110-131, 1ed. Hershey, Pennsylvania: IGI Global.

Martin, I. & Morgan, B. (2015). Preparing teachers for 'unequal Englishes': The D-TEIL experience in Cuba. In: R. Tupas (ed.). *Unequal Englishes*. Palgrave Macmillan, London.

Martin, I. & Morgan, B. (2019). A transnational approach to language teacher education: the Glendon D-TEIL experience in Cuba and Brazil. In W. Magno e Silva, W. Silva, & D. M. Campos (Orgs.). *Desafios da formação de professores na linguística aplicada*. Pontes Editores.

Marques, N. (2015). *Da formação continuada aos momentos de tensão em sala de aula: Uma perspectiva rizomática* [Unpublished master's dissertation]. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Menezes De Souza, L. M. (2011). Para uma redefinição do letramento crítico: conflito e produção de significação. In R. F. Maciel & V. Araújo. *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí, Paco Editorial.

Menezes De Souza, L. M. (2017). *Transculturalidade, construção de conhecimento e ensino de línguas*. Campo Grande: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. (Comunicação Oral).

Mizzi, R. (2013). "There Aren't Any Gays Here": Encountering Heteropatriotism in an International Development Workplace. *Journal of Homosexuality*, 60(11), 1602-1624. <https://doi.org/10.1080/00918369.2013.824341>

Mizzi, R. (2014). Troubling preparedness: investigating the (in)visibility of LGBT concerns within pre-departure orientations. *Development in Practice*, 24(2), 286-297. <https://doi.org/10.1080/09614524.2014.885493>

Mizzi, R. (2015). Mobility matters: Towards an understanding of transnational education. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 27(4), 1-3. <https://doi.org/10.1002/nha3.20118>

Monte Mór, W. (2011) Critical literacies in the Brazilian university and in the elementary/secondary schools: the dialectics between the global and the local. In R. F. Maciel & V. Araújo. *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí, Paco Editorial.

Morgan, B. & Martin, I. (2014). Towards a research agenda for classroom-as-ecosystem. *Modern Language Journal*, 98(2), 667-670. <https://doi.org/10.1111/modl.12098>

Morgan, B. & Clarke, M. (2011). Identity in second language teaching and learning. In E. Hinkel (Ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, v. 2. Routledge.

Moura, G. (2017). *Um olhar para a formação de um professor de língua inglesa em contexto transnacional/transcultural*: Brasil-Canadá-Cuba [Unpublished master's dissertation]. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Okazaki, T. (2005). Critical consciousness and critical language teaching. *Second Language Studies*, 23(2), 174-202. <http://www.hawaii.edu/sls/wp-content/uploads/2014/09/10-Okazaki-Taka.pdf>

Ozano, K. & Khatri, R. (2017). Reflexivity, positionality and power in cross-cultural participatory action research with research assistants in rural Cambodia. *Educational Action Research*, 26(2), 190-204. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1221860>

Pennycook, A. (2007). ELT and colonialism. In J. Cummins & C. Davison (eds.). *International Handbook of English Language Teaching*, v. 15, https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_2.

St. Pierre, E. A. (2013). The posts continue: becoming. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 646-657. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788754>

Richardson, G. & Abbott, L. (2009) 'Between the National and the Global: Exploring Tensions in Canadian Citizenship Education'. *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 9(3), 377-394. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9469.2009.01059.x>

Rivers, D. & Zotzmann, K. (2017). *Isms in language education: Oppression, Intersectionality and Emancipation*. Berlin, [Germany]: De Gruyter Mouton.

Rocha, C. H. & Maciel, R. F. (2013). *Língua estrangeira e formação cidadã: entre discursos e práticas*. 1 ed. Campinas: Pontes.

Rocha, C. H. & Maciel, R. F. (2016). Internacionalização do ensino superior como prática local: implicações para práticas educacionais. *INTERLETRAS* (Dourados), 6(24), 1-18. http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n24/conteudo/artigos/12.pdf

Rocha, C. H. & Maciel, R. F. (2015). Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. *Revista Delta - Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 31(2), 411-445. <https://www.scielo.br/pdf/delta/v31n2/1678-460X-delta-31-02-00411.pdf>

Santaella, L. (2013). Desafios da ubiquidade para a educação. *Revista Ensino Superior Unicamp*, v. 9, 19-28. https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf

Singh, M. (2005). Enabling Transnational Learning Communities: Polices, Pedagogies and Politics of Educational Power. In: P. Ninnis. *Internationalizing Higher Education: Critical Explorations of Pedagogy and Policy*. Springer: xxx.

Soares, E. A. (2015). *Momentos de letramentos críticos e suas implicações nas aulas de língua inglesa no ensino médio de uma escola pública* [Unpublished master's dissertation]. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Somerville, M. (2007). Postmodern emergence. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(2), 225-243. <https://doi.org/10.1080/09518390601159750>

Somerville, M. (2013). A Place Pedagogy for "Global Contemporaneity" Educational Philosophy and Theory: Focus on Democracy, Power and Governmentality, 42(3), 326-344. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00423.x>

Windle, J. A. (2017). Social identity and language ideology: challenging hegemonic visions of English in Brazil. *Gragoatá*, 22(42), 370-392. <https://doi.org/10.22409/gragoata.2017n42a894>

Atlas interactivo de la prosodia del Vasco/Euskararen atlas prosodiko interaktiboa, EAPI

Interactive Atlas of Basque Prosody - EAPI

Aitor Iglesias
Universidad del País Vasco, España
Grupo EUDIA, Facultad de Educación de Bilbao,

e-mail: aitor.iglesias@ehu.eus

Aintzane Etxebarria
Universidad del País Vasco, España
Grupo EUDIA, Facultad de Educación de Bilbao,

e-mail: aintzane.etxebarria@ehu.eus

Juan Abasolo
Universidad del País Vasco, España
Grupo EUDIA, Facultad de Educación de Bilbao,
<https://orcid.org/0000-0002-1911-4118>

e-mail: juan.abasolo@ehu.eus

Recibido: 30/11/2020
Aprobado: 02/02/2021

RESUMEN

El *Atlas interactivo de la prosodia del vasco / Euskararen Atlas Prosodiko Interaktiboa* (EAPI) es un proyecto que pretende dar una respuesta multimedia e interactiva a la actual situación de la prosodia en lengua vasca, carente de este tipo de herramientas. El resultado del análisis de este proyecto dará una imagen compleja pero más matizada de lo que es la prosodia en la lengua vasca. Se plantea una profundización teórica, que sobre la base de marcos estructurales que fija la literatura prosódica, se elaboren unos contornos prosódicos adecuados y propios para la variedad estándar, sobre la base de los contornos entonativos más importantes para los diferentes tipos de frases.

Palabras clave: atlas; prosodia; euskera; vasco; interactivo; entonación; acento.

ABSTRACT

The *Interactive Atlas of Basque Prosody / Euskararen Atlas Prosodiko Interaktiboa* (EAPI) is a project that aims to provide a multimedia and interactive response to the current situation of prosody in the Basque language. The result of the analysis of this project will give a complex but more nuanced image of what prosody is in the Basque language. A theoretical deepening is proposed, that on the basis of structural frameworks that prosodic literature sets, suitable and own prosodic contours are elaborated for the standard variety, on the basis of the most important intonative contours for the different types of sentences..

Keywords: atlas; prosody; basque; basque; interactive; intonation; accent

Atlas Linguístico, según la RAE, es un conjunto de mapas en que se presentan datos lingüísticos procedentes de encuestas.

El primer atlas de la prosodia del idioma vasco constituye una herramienta científica novedosa en el ámbito de la lengua vasca, pues siendo una presentación mapeada de informaciones ya disponibles, al mismo tiempo conserva la masa de datos del corpus como fuente de ulteriores indagaciones, y permite la incorporación constante de nuevas recolecciones, centrados siempre en la distinción precisa de los tres parámetros de la prosodia: 1) frecuencia fundamental (F0), 2) duración, 3) intensidad.

El corpus actualmente está formado por textos, tanto espontáneos como leídos por locutores profesionales y no profesionales, incluye unidades prosódicas con diferente número de sílabas en cada variedad dialectal etiquetados según criterios sociolingüísticos relevantes, además de situados geográficamente.

El *Atlas interactivo de la prosodia del vasco / Euskararen Atlas Prosodiko Interaktiboa* (EAPI: <http://eudia.ehu.es/eapi/>) EAPI está concebido para enriquecerse progresivamente. En ese sentido, están presentes, siguiendo los criterios presentados más arriba, datos provenientes de los diferentes corpus realizados en el grupo de investigación EUDIA el Corpus Oral Dialectal del Euskera / *Euskara Dialektalaren Ahozko Korpusa* (EDA) (Aurrekoetxea et al., 2009) y el Atlas Sociolingüístico-dialectológico del Euskera / *Euskararen Atlasa Soziolinguistiko-dialektologikoa* (EAS) (Aurrekoetxea & Ormaetxea, 2006; Aurrekoetxea, 2010).

La prosodia, como el conjunto de elementos suprasegmentales de la lengua oral, es un campo de discernimiento científico en el que este atlas interactivo se revela necesario.

Hoy día se realizan tres tipos de estudios: el fonológico, el fonético y el de percepción. Por una parte, se describe la posición del acento en las distintas variedades, aun considerando la elevada indeterminación existente en este tema (Aurrekoetxea et al., 2013 & 2014), y se ponderan criterios normativos para la lengua estándar (Gaminde et al., 2014). Por otra parte, se especifican los modelos entonativos más representativos de los principales tipos de oraciones (enunciativos, interrogativos, imperativos, negativos, entre otras) del euskera en las distintas variedades de la lengua. Unido a esto se describen los parámetros prosódicos más relevantes de las actitudes, las emociones y los vocativos expresados en euskera (Gaminde et al., 2017b, Etxebarria et al., 2018). Por último, se acaba de abrir una vía para investigar la prosodia de los diferentes tipos de textos en euskera (Etxebarria et al., 2017, Gaminde et al., 2017a), que momentáneamente resulta precaria debido a que los criterios no están del todo definidos. En un futuro cercano, se espera llevar a cabo una propuesta de definición a ese respecto.

ANTECEDENTES

En el ámbito de la lengua vasca el precursor en representar los datos lingüísticos en un mapa fue Bonaparte (1863); quien, per se, no realizó un atlas, pero sí presentó en un mapa los datos lingüísticos recogidos.

El primer trabajo que se puede considerar como un verdadero atlas lingüístico, a pesar de no llevar la palabra “atlas” en su título, es el *Cuestionario trilingüe* de Azkue (1925) que no se terminó de editar en su totalidad hasta 1984 (Etxaide, 1984). En el *Cuestionario trilingüe* podemos encontrar un total de 350 mapas.

Los primeros trabajos considerados explícitamente como atlas son los de Allières (1978 y 1986) dónde se tratan los datos recogidos por Bourciez (1895) y que más tarde también publicarían en su totalidad Aurrekoetxea, Videgain & Iglesias (2004 y 2005). Luego de Allières, cronológicamente le siguieron los dos tomos que realizó la Sociedad de Ciencias Aranzadi (1983 y 1990), en este caso un atlas etnolingüístico.

Lateralmente se pueden mencionar los trabajos de Gaminde (1984, 1985a, 1985b, 1985c, 1985d y 1985e) sobre el verbo del euskera que, si nos ceñimos estrictamente a la

definición de la RAE, también podrían ser tomados en cuenta como atlas lingüísticos. Por último, Gotzon Aurrekoetxea y Xarles Videgain dirigieron el atlas de las hablas populares del euskera realizado por La Academia de la Lengua Vasca (Euskaltzaindia, 2008-2019); el mayor hasta la fecha, que ya cuenta con 10 tomos editados y están en preparación los subsiguientes.

Como se puede observar en este breve resumen de los atlas lingüísticos del euskera, no encontramos ningún atlas prosódico, a pesar de que se publicaron numerosos trabajos sobre la prosodia (Elordieta & Hualde, 2104; Etxebarria et al., 2016; Gaminde et al., 2017a)

El EAPI entonces, cubre un espacio básico e indispensable, hasta ahora vacío en el estudio de la prosodia del euskera. En este contexto, es necesario señalar que las lenguas que cuentan con investigaciones más desarrolladas sobre la prosodia poseen páginas web específicas sobre el acento y la entonación. Podemos referirnos a los ejemplos del portugués²⁸, de las lenguas románicas²⁹, de los dialectos de USA³⁰ o del coreano³¹, entre otros.

En cuanto al acento de palabra, uno de los referentes a nivel internacional es la web *Stress Typ2*³², dirigida por Henry van der Hulst y Rob Goedemans; ambos son los máximos impulsores de esta base de datos tipológica que contiene información sobre el sistema métrico de 510 idiomas, entre las que se halla el euskera.

En las lenguas del espacio románico que rodean al euskera, hace ya tiempo que se empezó la construcción de los atlas prosódicos con el proyecto del AMPER (Atlas Multimedia de la Prosodia del Espacio Románico). Como se menciona en su propia página web (Martínez Celdrán & Fernández Planas, 2003-2018), es un proyecto de alcance internacional sobre la prosodia que se fue gestando a finales del siglo XX desde el *Centre de Dialectologie de la Université Stendhal Grenoble* bajo el impulso del Dr. Michel Contini. AMPER contempla el estudio de los tres parámetros prosódicos: frecuencia fundamental (F0), duración e intensidad. Su objetivo principal consiste en estudiar la prosodia de las lenguas románicas y en reflejar los resultados en mapas que se pueden consultar, auditiva y visualmente a través de internet. Este proyecto tiene numerosas ramificaciones³³ ya que está siendo realizado en varios países de Europa y América Latina. También en esta línea de trabajo, es destacable el *Atles interactiu de l'entonació del català* (Prieto & Cabré, 2007-2012).

El estado actual de los conocimientos sobre la prosodia y en particular sobre la entonación en las lenguas circundantes permite dar pasos seguros en los trabajos sobre la lengua vasca. Así y todo, se ve la necesidad de ahondar en dos aspectos que son el estudio de la prosodia textual y la acción de herramientas interactivas abiertas al público.

²⁸<http://ww3.fl.ul.pt/LaboratorioFonetica/InAPoP/demo/index.htm>

²⁹<http://prosodia.upf.edu/iari>

³⁰<http://aschmann.net/AmEng>

³¹<http://www.linguistics.ucla.edu/people/jun/ktobi/k-tobi-V2.html>

³²<http://st2.ullt.net/>

³³AMPER España e Iberoamérica [<http://stel.ub.edu/labfon/amper/cast/index.html>]

AMPER-Can (Canarias y Cuba) [<http://labfon.webs.ull.es/proampercan/index.html>];

AMPER-Andalucía y Extremadura [http://www.amprae.es/proyecto_amprae];

AMPER-Cat (catalán y castellano) [http://stel.ub.edu/labfon/amper/cast/index_ampercat.html];

AMPER-Astur (asturiano, gallego-asturiano y castellano de Asturias) [<http://www.unioviedo.es/labofone>];

AMPER-Gal (gallego) [<http://ilg.usc.es/amper/>];

AMPER-Port (portugués) [<http://pfonetica.web.ua.pt/AMPER-POR.htm>];

AMPER-Ital (italiano) [<http://www.lfsag.unito.it/amper/index.html>];

AMPER-Rom (rumano) [<http://amprom.uaic.ro/indexamper.php>].

AMPER-Friûl (friûl) [<http://stel3.ub.edu/labfon/amper/friul/index.html>]

OBJETIVOS DEL EAPI

El objetivo general del proyecto consiste en realizar un atlas multimedia del euskera donde se represente gráfica y auditivamente la prosodia de diferentes textos. Al igual que el AMPER (Fernández Planas, 2008), el EAPI es un proyecto divulgativo, donde se pone a disposición del público en general una selección de formas representativas de los modelos prosódicos, de diferentes localidades de Euskal Herria, los territorios de habla vasca. Es muy importante que los trabajos sobre prosodia se coloquen en soporte multimedia porque proporciona a los investigadores la prueba empírica necesaria para acceder a la realidad de lo estudiado (Fernández Planas, 2005). El atlas debe proporcionar a los investigadores una base de datos multimedia y un mapa con los puntos geográficos encuestados donde se ofrezca la posibilidad de oír las pronunciaciones de los datos recogidos. El EAPI, entonces, materializado en la creación de la web interactiva, responde a 4 objetivos principales:

- 1) La creación de una página web para albergar el atlas.
- 2) El desarrollo de las técnicas necesarias para la anotación, etiquetado y transcripción de los elementos que conforman el atlas, y la consiguiente selección de materiales que ya disponibles: su anotación, etiquetación y transcripción para incorporarlos al Atlas.
- 3) La recolección de nuevos materiales que enriquezcan el corpus ya a disposición del grupo de investigación EUDIA de la UPV/EHU en las áreas de lengua interesadas, como, por ejemplo, materiales representativos de la producción oral de profesionales de la lengua.
- 4) La búsqueda de patrones lingüísticos geoprosódicos a partir de los parámetros prosódicos, es decir, de duración, intensidad y entonación, que proporcionen a profesionales de la lengua (profesores, locutores, periodistas, actores, etc.) modelos prosódicos (entonativos y acentuales) del vasco, para su aplicación en el desarrollo de sus actividades profesionales.

METODOLOGÍA

En este apartado, vamos a desarrollar cuatro puntos. En primer lugar, se explica cómo se ha creado la página web que alberga el atlas. Posteriormente, se hace un repaso de las diferentes opciones que nos muestra la interface. En tercer lugar, se da a conocer el corpus que conforma este atlas, y en el siguiente punto, se explica cómo se ha realizado la selección de datos. Por último, se expone el modo de hacer la transcripción, etiquetado, segmentación y anotación de datos.

CREACIÓN DE LA WEB

Para la realización de esta página web se conformó un grupo de especialistas multidisciplinar: lingüistas, educadores y educadoras e ingenieros informáticos que diseñaron la estructura de la página (secciones, interactividad, etc.), el tipo de contenidos (acento, entonación, textos espontáneos, textos leídos, etc.), el tipo de objetos a contener (archivos de audio, texto, imágenes) y los formatos de estos (.wav, .txt, .textgrid, .png), más aquellos archivos que futuros usuarios van a poder utilizar en sus propios equipos. Del mismo modo, se realizó un diseño gráfico de la página y su construcción física para albergarla en el servidor del grupo de investigación que se encuentra físicamente en la UPV/EHU. Se consiguió una página web dinámica, que permite al usuario, escuchar los ficheros de audio al tiempo que puede leer los archivos de texto adjuntos y simultáneamente ver los espectrogramas. Por otra parte, también da la opción de descargar los archivos de audio y de texto adjuntos para ser utilizados por los investigadores interesados en este tipo de material.

De modo suscinto, sus características técnicas se basan en el siguiente software de libre de código abierto:

- PHPMailer – Con licencia LGPL
- Bootstrap - Con licencia MIT license

- jQuery - Con licencia MIT license
- Popper.js - Con licencia MIT license
- Leaflet - Con licencia BSD 2-Clause license
- Leaflet-sidebar-v2 - Con licencia MIT license
- Leaflet.markercluster - Con licencia MIT license
- FontAwesome - Con licencia Font Awesome Free license
- html5shiv - Con licencias MIT y GPL2

LA INTERFACE

La web que acoge al EAPI tiene dos interfaces, una para el usuario público que accede vía internet, y otra para los investigadores autorizados del grupo de investigación EUDIA, que pueden editar e implementar nuevos datos en el atlas.

La web en su página inicial (Figura 1) ofrece una navegación completa a elección entre su parte superior o inferior, desde la que se puede consultar el atlas. En esta pantalla inicial también es posible escoger el idioma de navegación y también, para el caso de los investigadores autorizados, iniciar una sesión de trabajo.



Figura 1. Pantalla inicial del EAPI.

Para un usuario sin permiso adicional, la navegación consta de cuatro páginas. Además de la página inicial tenemos otras tres: la página del atlas, la de su base de datos y la de ayuda. En esta última hay una breve información sobre la utilización de las *cookies* y *JavaScript* y se muestra la información sobre el software de código abierto que se ha utilizado en la realización del sitio web. También se presenta una breve reseña sobre el grupo de investigación EUDIA, y una opción de contacto para eventuales consultas.

La página más visual del EAPI es la referida al propio atlas (Figura 2). En esta página es posible observar un mapa centrado en las zonas vascoparlantes, donde aparecen varios círculos con números que indican de cuáles localidades ya se han incorporado audios, con sus respectivas anotaciones. Los números que aparecen en los círculos indican la cantidad de audios recogidos en el área, localidad o zona señalada. Estos círculos señalan diferentes extensiones de espacio físico según el nivel de zoom que se aplique. El zoom encierra zonas más extensas e información más genérica cuando regulado cerca del cero, y más detallada, sobre una zona menor, cuando se regula sobre números mayores. En esta página, además de poder emplear la herramienta del zoom, también es posible aplicar los filtros que se deseen, en la parte izquierda de la página, para poder visualizar solo los audios que cumplen las características de interés para quien consulta.

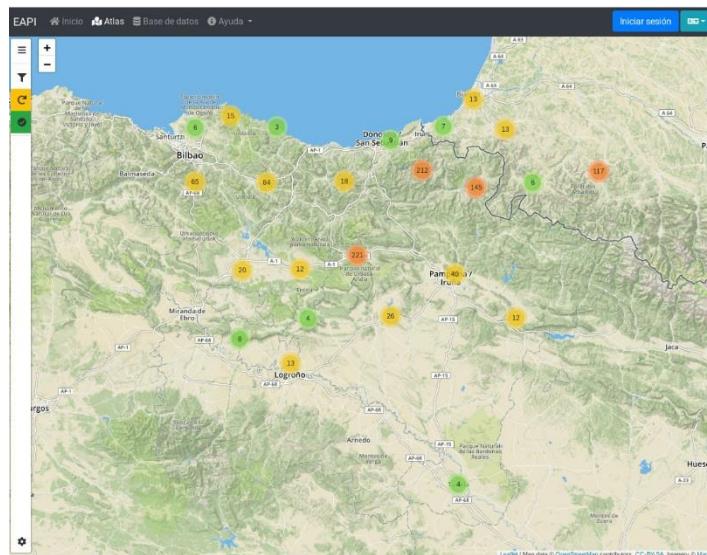


Figura 2. Pantalla del atlas.

Por último, el usuario también puede acceder libremente a la base de datos completa del EAPI (Figura 3). En esta pantalla aparecen todos los datos asociados con cada audio: el informante, el tipo de pregunta, y la localidad. En el caso del informante, se dan los siguientes datos: género, edad, el año de grabación, la lengua materna y si han realizado los estudios en euskera. En el caso de la localidad, se incluye la información de su provincia y también de su región o cantón dependiendo de a qué lado de la frontera corresponda. Las preguntas se diferencian en los siguientes grupos: acento, entonación y texto. En las preguntas sobre el acento se ofrece la información sobre la cantidad de sílabas que tiene y el tipo de sintagma. En el caso de la entonación, se diferencian los tipos de oraciones: enunciativas, preguntas con respuesta afirmativa o negativa, N/Z interrogativa pronominal, optativas, de duda y preguntas eco. Para concluir, se diferencian los textos espontáneos y leídos.

ID del informante	Género	Provincia	Sieglo	Pueblo	Género	Edad	Lengua materna	Euskera	Año de grabación	Contenido de videos	Tipo de sintagma	Tipo de oración	Emoción	Actitud	Lectura	Tipo de texto	Género del texto
1 1	Acento	Nafría	Sakana	Urdaibai	Mujer	10-20	A- Euskera aprendido en casa	Si	2014	25folios	50.						CF Ver datos
2 1	Acento	Nafría	Sakana	Urdaibai	Mujer	10-20	A- Euskera aprendido en casa	Si	2014	25folios	50.						CF Ver datos
3 2	Acento	Nafría	Leitzalde	Oizotza	Mujer	10-20	A- Euskera aprendido en casa	Si	2014	35folios	Talde biblio						CF Ver datos
4 2	Acento	Nafría	Leitzalde	Oizotza	Mujer	10-20	A- Euskera aprendido en casa	Si	2014	35folios	Talde biblio						CF Ver datos
5 2	Acento	Nafría	Leitzalde	Oizotza	Mujer	10-20	A- Euskera aprendido en casa	Si	2014	35folios	Talde biblio						CF Ver datos
6 2	Acento	Nafría	Leitzalde	Oizotza	Mujer	10-20	A- Euskera aprendido en casa	Si	2014	45folios	Talde biblio						CF Ver datos
7 1	Texto	Nafría	Sakana	Urdaibai	Mujer	10-20	A- Euskera aprendido en casa	Si	2014			Común	Lectura	Narración			CF Ver datos
8 3	Texto	Arria	Areatza	Laudiz	Hombre	10-20	B- Euskera aprendido en la escuela	Si	2014			Común	Lectura	Narración			CF Ver datos
9 4	Texto	Arria	Arrietza	Oaratz	Hombre	10-20	B- Euskera aprendido en la escuela	Si	2014			Común	Lectura	Narración			CF Ver datos

Figura 3. Pantalla de la base de datos.

En el caso de los usuarios con permiso de edición, además de las funciones básicas existe la opción de un desplegable (Figura 4) con el que es posible elegir qué tipo de dato editar, ya sea del informante, de la localidad o de la pregunta.



Figura 4. Desplegable del editor.

El EAPI permite añadir cualquier localidad mediante sus coordenadas de latitud y longitud, o bien, obteniendo su geolocalización con un simple clic en el mapa (Figura 5). Es tal la versatilidad del atlas que se podría utilizar para cualquier otro idioma en cualquier otra región del mundo ya que se puede introducir cualquier punto geográfico considerado.

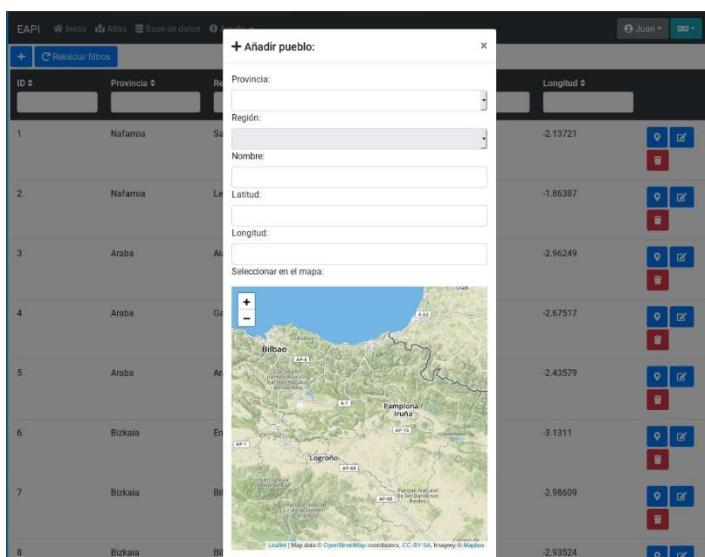


Figura 5. Edición de localidades.

La interface está confeccionada para que cualquier usuario autorizado, con unos mínimos conocimientos informáticos pueda ir alimentando la base de datos. Así, para la inserción de nuevos datos (Figura 6) solo tiene que elegir el informante, el tipo de pregunta, y arrastrar el audio (en formato .wav), y la imagen (en formato .png), creadas con el software *Praat*.

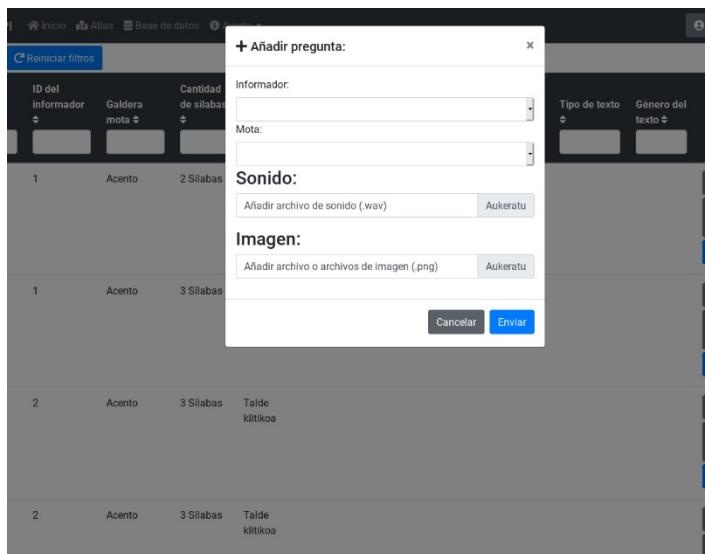


Figura 6. Edición de preguntas.

CORPUS

El grupo de investigación EUDIA de la UPV/EHU, creó dos corpus lingüísticos: el *Corpus Oral Dialectal del Euskera / Euskara Dialektalaren Ahozko Korpusa* (EDAK) (Aurrekoetxea et al., 2009) y el *Atlas Sociolíngüístico-dialectológico del Euskera / Euskararen Atlaia Soziolinguistiko-dialektologikoa* (EAS) (Aurrekoetxea & Ormaetxea, 2006; Aurrekoetxea, 2010) que ya han permitido realizar estudios segmentales y suprasegmentales de las variaciones diatópicas, diastráticas y diafásicas.

Aun así, se ha visto la necesidad de seguir recopilando información lingüística y ampliar el corpus teniendo en cuenta los diferentes niveles de la lengua (fonético-fonológico, morfológico, sintáctico y semántico) para poder alcanzar un plan de análisis de la variación lingüística del vasco, incluyendo información sobre distintas generaciones. Para tal fin, la recolección de datos de informantes naturales se lleva a cabo mediante las técnicas usuales en la recogida de datos acerca de la variación lingüística (Aurrekoetxea & Iglesias, 2010).

SELECCIÓN DE DATOS

Una vez construida la estructura de la página web se seleccionaron los datos de entre los que dispone el equipo, procedentes del EAS y del EDAK mencionados anteriormente. Para poder suministrar datos de estos proyectos, en primer lugar, se hizo una selección exhaustiva de los mismos, atendiendo a los criterios elaborados para la construcción de la página, lo que supone análisis lingüístico y análisis estadístico.

Es sabido que la recolección de datos es una fase muy delicada y difícil en toda investigación; sin una buena recogida de datos los resultados de la investigación no son satisfactorios, fiables. Por consiguiente, se procuró, por una parte, que la representatividad de los individuos elegidos fuese alta (teniendo en cuenta el aspecto territorial y el aspecto sociolíngüístico); y, por otra, que los datos lingüísticos recogidos representaran la globalidad de los hechos lingüísticos analizados.

La mayor parte de los datos disponibles actualmente por el grupo de investigación corresponden a materiales recogidos para el análisis del acento y de la entonación, tanto con hablantes jóvenes como mayores.

Por otro lado, están también incluidos textos recogidos con hablantes jóvenes, algunos textos espontáneos y algunos materiales sobre la producción de las emociones básicas y las actitudes de los hablantes. Estos datos se sometieron a un examen que permitió seleccionar los datos y las estructuras prosódicas más representativas, desechando aquellas que presentaban una gran

variación de las formas prototípicas. La preparación de esta etapa para conformar el corpus es una de las fases metodológicas más significativas que se llevan a cabo antes de la grabación de los datos (Roseano, 2017). El objetivo es la elección de formas que constituyen el modelo que mejor representa a cada variedad, tanto geográfica como social.

Además de estos datos, de los que ya disponía el grupo de investigación, también se tuvieron que recoger otras muestras significativas del habla, para completar las características más relevantes de la lengua vasca. Estos datos proceden de informantes naturales jóvenes, bilingües de los territorios del País Vasco y se realizaron utilizando diversas técnicas: encuestas con cuestionarios, metodología *task-map*, grabación de habla espontánea y de textos leídos.

Una de los métodos para la recolección de datos es mediante encuestas, con el objetivo de tener respuestas homogéneas de la variación geolingüística. De esta forma, se tiene la certeza de que han sido analizadas todas las variedades del vasco. El hecho de que el área de la lengua vasca dialectal sea de reducido tamaño facilitó de forma considerable la consecución de este fin.

Otra técnica que se utilizó en la recogida de datos es la de *task-map*, o metodología de textos espontáneos, que se llevó a cabo en sus dos vertientes: *map-follower* y *map-giver*.

En la web también hay una muestra significativa de hablas espontáneas, sin ninguna restricción ni condicionante, de unos 5 minutos de duración, y otra muestra de textos leídos. En todas ellas se buscó garantizar la naturalidad de los datos obtenidos, con el objetivo de reflejar un habla real y típica de una comunidad. (Martínez Celadrán & Fernández Planas, 2005). Estos nuevos datos completan los recogidos en proyectos anteriores, de tal forma que el corpus resultante representa un visible enriquecimiento: Además, éstos contribuyen a la conservación de aquellas variedades minoritarias y a conocer cuáles son las de mayor extensión. Estas últimas sirven como base para la posterior postulación de un modelo estándar.

TRANSCRIPCIÓN, ETIQUETADO, SEGMENTACIÓN Y ANOTACIÓN DE DATOS

Una vez hecha la recolección y selección de los datos se procedió a la transcripción, etiquetado, segmentación y anotación prosódica.

A causa de la comparativamente reciente introducción de registros sonoros de la prosodia vasca, existía una gran dispersión de criterios en la transcripción y anotación de los mismos. Este hecho hacía muy difícil la comparación de los datos para poder extraer conclusiones en el plano fonético y fonológico. Además, creaba dificultades en el momento de su posible aplicación en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de la lengua.

En el EAPI no solamente se unificaron los criterios de selección del material recogido en el atlas, sino que, por otra parte, también se ofrecen los mismos criterios de transcripción y anotación en todos los ámbitos del mismo.

Por otra parte, resulta evidente que los modelos prosódicos de lenguas vecinas se están imponiendo a los modelos autóctonos del vasco, incluso cuando los vascoparlantes hablan en su variedad dialectal materna (Etxebarria & Eguskiza, 2018). La realidad de una lengua poco extensa, con modesta incidencia en los medios de comunicación y, por otra parte, la falta de modelos amplios válidos para el euskera estándar incentivan esta situación en la prosodia del vasco.

Como hemos mencionado anteriormente el atlas cuenta con un corpus de prosodia dividido en los siguientes subcorpus:

- Un subcorpus sobre la modalidad del acento en todas las variedades de la lengua incluyendo aquéllas próximas a lo que los hablantes experimentan como variedad estándar.
- Un subcorpus sobre la entonación de los modelos de oraciones básicas (enunciativas con uno y dos sintagmas; interrogativas absolutas, interrogativas parciales, interrogativas con partículas semimodales (*ala*, *ezta*, *ote*).

- Un subcorpus con textos leídos producidos por locutores no profesionales.
- Un subcorpus de textos espontáneos producidos por locutores no profesionales.

El subcorpus sobre el acento cuenta con las entradas (palabras con diferente número de sílabas aisladas y en grupos clíticos, tanto en singular como en plural) suficientes en cada variedad dialectal como para dar cuenta de las reglas fonológicas generales de acentuación de las mismas y poder hacer los correspondientes estudios comparativos entre todas las variedades. También se dan ejemplos de las posibles excepciones de las reglas generales (p.e., palabras marcadas léxicamente y morfemas de plural).

En el subcorpus sobre la entonación de los modelos de oraciones básicas, adecuadamente transcrita y anotada, hay información suficiente para el análisis fonético y fonológico de todas las variedades. En todos los casos, el EAPI cuenta con la información sonora, junto a su transcripción en alfabeto fonético y las correspondientes anotaciones prosódicas. Además, la sección de entonación cuenta con espectrogramas y curvas de registro que ofrecen información de más detalle.

La transcripción de los datos es un momento crítico a la hora de gestionar los diferentes datos (Abasolo et al., 2019). Los datos recogidos mediante grabaciones, ya sean audios o videos, hay que transcribirlos, pero antes se debe decidir qué codificación utilizar. Sabemos que en todas las transcripciones se pierde información (Linell, 2005) porque éstas han de hacerse según el interés del investigador; por lo que es de suma importancia tener muy claro el objetivo de cada trabajo, debido a que el sistema de transcripción tiene que adecuarse a los objetivos de la investigación que se desea realizar (Briz et al., 2002). De todos modos, tenemos que recordar que, aunque se haga la transcripción más concreta y exhaustiva posible, jamás obtendremos toda la información que contiene un archivo de audio. Y de ahí la importancia de que en el atlas prosódico también se pueda recobrar la información sonora original.

En rasgos generales, las transcripciones son de dos tipos: fonológicas o fonéticas. En la dialectología vasca ha sido muy común el uso de las transcripciones fonológicas para textos etnolingüísticos. Las transcripciones fonéticas pueden ser de dos tipos: amplias (también conocidas como aproximadas) o detalladas. Las transcripciones amplias indican solo las características fonéticas más apreciadas de una pronunciación; mientras que las transcripciones detalladas ofrecen más información fonética de los diferentes sonidos. Por lo tanto, cuanto más amplia es una transcripción fonética más se acerca a la transcripción fonológica.

Aunque hay varios alfabetos fonéticos en euskera, el Alfabeto Fonético Internacional (AFI) es el más utilizado. La transcripción de los datos se ha realizado de manera diferente para cada tipo de materiales incluidos en cada sección, de acuerdo con los objetivos de información y características del material de cada sección.

Para los materiales que consisten en palabras o grupos clíticos (subcorpus sobre el acento) se realizó una única transcripción fonológica marcando su correspondiente acento. En el caso de las frases cortas (subcorpus sobre entonación), también se ha hecho una transcripción fonológica; en este caso se han realizado dos tipos más de transcripciones, una según los constituyentes de las frases y otra que contiene la silabificación de los constituyentes. En el caso de los textos, la transcripción fonética tiene cuatro niveles: según los grupos prosódicos del texto, en el nivel de los constituyentes de cada grupo prosódico, en el nivel silábico, y a nivel de los sonidos.

La silabificación se ha realizado de modo semiautomático, por medio de un script para el programa *Praat* (Boersma & Weenink, 2015), programa en el que han sido realizadas todas estas transcripciones, así como los tipos de anotaciones prosódicas que han sido recogidas en las tiras de los ficheros TextGrid que acompañan a cada señal de audio. La segmentación de los datos también se ha hecho de forma semiautomática utilizando y adaptando para ello los scripts del programa; con una posterior corrección manual. Una vez segmentada la señal, se realizó la transcripción en diferentes niveles según el tipo de material y la anotación prosódica.

En esta anotación se han considerado los tipos de tono de frontera, el tipo de pausas distinguiendo las que conllevan alargamiento vocálico o inserción de material sonoro de aquellas que no lo hacen y también se propuso una anotación fonética que considera los picos y los valles de la señal. El sistema de anotación de los datos se adecúa a cada tipo de material (palabras, frases, textos).

CONCLUSIONES Y TRABAJOS FUTUROS

El EAPI es la primera web que recoge la información más relevante sobre la prosodia de la lengua vasca. Es por eso que ha de ser un referente en posteriores investigaciones sobre este tema, ya que pone a disposición de investigadores y público en general una gran base de datos prosódicos para investigaciones con diversas aplicaciones como, por ejemplo, los sistemas de reconocimiento de voz. También ha de ser referente obligatorio para toda la comunidad educativa, puesto que es una herramienta imprescindible para la adquisición del acento y entonación apropiados tanto a nivel del euskera estándar como a nivel dialectal, ya que actualmente hay una considerable degradación en los patrones prosódicos tradicionales del vasco, como se viene demostrando en diferentes investigaciones científicas. Esta degradación tiene su origen, entre otras, en la falta de herramientas para su enseñanza, de modo que esta web se acerca a suplir esta carencia específica.

La comunidad educativa, que ha estado reclamando este tipo de recursos que hagan más fácil y más rápido el aprendizaje de los modelos acentuales y patrones entonativos del vasco, tanto en la educación reglada (desde la primaria hasta la universidad) como en el campo de la enseñanza del euskera como segunda lengua para adultos, tiene ahora una herramienta de la que carecía hasta este momento. El análisis de estos datos permitirá elaborar ejercicios de percepción e imitación de las distintas modalidades del habla. También habrá un impacto social, puesto que además de que esta herramienta pueda ser usada en el aula, también puede ser utilizada en los hogares, con lo que se convierte en soporte complementario de la escuela, con la ventaja de que incluso los referentes en el entorno familiar, educadores y alumnos, tendrán acceso a la web y podrán ayudar a sus hijos en las tareas complementarias.

Este atlas manifiesta también internacionalmente a la lengua vasca en el campo de la prosodia, a la par de otras lenguas, como, por ejemplo, las que se visibilizan dentro del proyecto AMPER. Se une así al conjunto de lenguas más avanzadas en este capítulo de la lingüística. Adicionalmente es aplicable en tecnologías del habla, como síntesis, reconocimiento y sistemas de diálogo. También representa una nueva posibilidad en el tratamiento de patologías del lenguaje, discapacidades, rehabilitación de lesiones que afectan al habla, e incluso para la didáctica de la lengua L1 o L2, en la adquisición de la lengua L1 o L2; y por último en la fonética forense, para la cual esta base de datos es una referencia obligada a la hora de reconocer el origen geográfico de cualquier voz.

IMPLEMENTACIÓN DE NUEVOS DATOS

El EAPI no es un trabajo estanco, sino un atlas progresivo, diseñado para incorporar constantemente nuevos datos y nuevos subcorpus. Además de las mencionadas en el punto 3.5. se prevé a breve la recolección nuevas muestras en los siguientes apartados:

- Un nuevo subcorpus con las frases necesarias que recojan los diferentes tipos de emociones básicas en las variedades más representativas (alegría, tristeza, enfado, asco, miedo y asombro).
- Un nuevo subcorpus con las frases necesarias que recojan los tipos de actitudes básicas en las variedades más representativas (ironía, empatía y reproche).
- Agregar al subcorpus de textos leídos grabaciones realizadas por locutores profesionales.

- Agregar al subcorpus de textos espontáneos grabaciones realizadas por locutores profesionales.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Con estos nuevos datos se realizará el análisis lingüístico y estadístico de todo el material referente al subcorpus sobre el acento y al subcorpus de la entonación, paso previo al cartografiado de las áreas más importantes de estos dos aspectos de la prosodia, y se podrá hacer un análisis de las variedades socioprosódicas teniendo en cuenta el género y la lengua materna de los informantes.

Una vez realizado el análisis lingüístico de los datos también se podrá proceder a su análisis estadístico y dialectométrico para a continuación poder igualmente cartografiarlos. El análisis geolinguístico de los datos se llevará a cabo por medio del programa *Diatech*³⁴ (Aurrekoetxea et al., 2016), una herramienta web para el análisis y visualización de la variación lingüística que posibilita la gestión de bases de datos, llevar a cabo análisis estadísticos y visualizarlos en gráficos y mapas. Es de suma importancia en la lingüística vasca conocer la implantación geográfica de cada rasgo lingüístico para visualizar cuál es la extensión geográfica de su uso. Para ello, se ha de crear una base de datos con todos los datos lingüísticos extraídos del programa *Praat* y los datos del análisis fonológico. Partiendo de esa base de datos se llevará a cabo el cartografiado automático de los mismos. *Diatech* permitirá al usuario, por una parte, crear un mapa por cada concepto o característica lingüística almacenada en la base de datos, y, por otra, crear mapas sintéticos utilizando diversos procedimientos estadísticos de acuerdo a los diversos intereses clasificatorios. Mediante este cartografiado se visualizarán las áreas prosódico-geográficas más importantes del euskera; cada rasgo lingüístico cartografiado mostrará los datos más significativos y su extensión geográfica. Posteriormente, con el cartografiado de todos los datos del atlas se podrá diseñar una clasificación de las áreas dialectales de acuerdo a la prosodia. La clasificación que se propone se basa en la base de datos prosódicos más extensa disponible; y proporciona a su vez la extensión de dichos rasgos, atendiendo únicamente a hablantes jóvenes, circunstancia que nunca hasta el día de hoy ha sido analizada con profundidad.

Esta gran base de datos que ofrece el EAPI ha de ser utilizada para futuros estudios sobre la prosodia, dialectología, y los resultados han de ser expuestos en dos medios: en la propia web del atlas y otras divulgaciones científicas presentadas en congresos y en publicaciones especializadas.

REFERENCIAS

Abasolo, J., Iglesias, A., Romero, A. & Unamuno, L. (2020). Distantzia linguistikoa neurtzeko metodoak transkripzio motaren arabera. En J. Abasolo, I. de Pablo & A. Ensunza (eds.), *Hezkuntzari buruzko ekarpenak / Contributions on education* (pp. 96-108). Leioa: UPV/EHU.

Allières, J. (1978). Petit Atlas linguistique basque français Bourciez I, (20 cartes commentées). *Fontes Linguae Vasconum*, 27, 353-386.

Allières, J. (1986). Petit atlas linguistique basque français Bourciez II (30 cartes commentées). *Fontes Linguae Vasconum*, 47, 5-45.

Aranzadi Zientzia Elkartea (1983). *Euskal Herriko Atlas Etnolinguistikoal*. Donostia: Aranzadi Zientzia Elkartea.

Aranzadi Zientzia Elkartea (1990). *Euskal Herriko Atlas Etnolinguistiko 2*. Donostia: Aranzadi Zientzia Elkartea.

Aurrekoetxea, G. (2010). Sociolinguistic and Geolinguistic Variation in the Basque language. *Slavia Centralis*, 2010-1, 88-100.

Aurrekoetxea, G., Gaminde, I., Gandarias, L. & Harignordoqui, E. (2011). EDAK: euskal azentuaren etiketatzeko bidean lehen emaitzak. En G. Aurrekoetxea & I. Gaminde (eds.), *Prosodiaz eta Hezkuntzaz I. Jardunaldiak/I Jornadas sobre Prosodia y Educación*. Bilbao: UPV/EHU.

³⁴<http://eudia.ehu.es/diatech/index>

Aurrekoetxea, G. & Iglesias, A. (2010). Technology for prosodic variation. En G. Aurrekoetxea & J.L. Ormaetxea (eds.), *Tools for linguistic variation*. (pp. 207-229). Bilbao: Supplements of the Anuario de Filología Vasca 'Julio de Urquijo': LIII.

Aurrekoetxea, G. & Ormaetxea, J. L. (2006). Research project "Socio-geolinguistic atlas of the Basque language". *Euskalingua*, 9, 157-163.

Aurrekoetxea, G., Sánchez, J. & Odriozola, I. (2009). EDAK: A Corpus to Analyse Linguistic Variation. En P. Cantos & A. Sánchez (eds.), *A Survey on Corpus-based Research. Panorama de investigaciones basadas en corpus*. (pp. 489-503). Murcia: Asociación Española de Lingüística del Corpus.

Aurrekoetxea, G., Santander, G., Usobiaga, I. & Iglesias, A. (2016). Diatech: Tool for making dialectometry easier. *Dialectología*, 17, 1-22.

Aurrekoetxea, G., Videgain, X., & Iglesias, A. (2004). *'Bourciez' bildumako Euskal Atlasa: 1. Lexikoa*. ASJU XXXVIII-2.

Aurrekoetxea, G., Videgain, X., Iglesias, A. (2005). *'Bourciez' bildumako Euskal Atlasa: 2. Gramatika*. ASJU XXXIX-1.

Aurrekoetxea, G., Gaminde, I., Iglesias, A. & Gandarias, L. (2013). Prosodic Variation in the Basque Language: Stress Areas. En E. Carrilho, C. Magro & X. Álvarez, (eds.), *Current Approaches to Limits and Areas in Dialectology*. (pp. 247-266). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Aurrekoetxea, G., Gaminde, I., Gandarias, L. & Iglesias, A. (2014). Prosodic variation in the Basque language: intonational areas. En A. Diáz-Negrillo & F.J. Díaz Pérez (eds.), *Specialisation and Variation in Language Corpora*. Berna: Peter Lang AG, International Academic Publishers.

Boersma, P. & Weenink, D. (2020). *Praat: doing phonetics by computer*. (Computer program., version 6109). Consultado el 27 de febrero del 2020 en <http://www.praat.org/>.

Bonaparte, L.L. (1863). *Carte des sept Provinces Basques*. London: Stanford's Geographical Establishment.

Bourciez, E. (1895). *Recueil des idiomes de la région gasconne*. Eskuizkribua, Bordeaux: Bibliothèque universitaire des lettres.

Briz, A. & Grupo Val.Es.Co (2002). *Corpus de conversaciones coloquiales*. Madrid: Arco/ Libros.

Elordieta, G. & Hualde, J.I. (2014). Intonation in Basque. *The phonology of intonation and phrasing*, 405-463.

Etxaide, A.M. (1984). *Erizkizundi hirukoitza / Triple cuestionario / Triple questionnaire (Euskera 1925)*. IKER 3. Bilbo: Euskaltzaindia.

Euskaltzaindia, (2008-2019). *Euskararen Herri Hizkeren Atlasa* (10 tomos). Bilbo: Euskaltzaindia.

Etxebarria, A. & Eguskiza, N. (Eds.) (2018). *Bariazioa esaldien intonazioan*. Bilbao: UPV/EHU.

Etxebarria, A., Eguskiza, N., Gaminde, I., Romero, A. (2018). Ahots seduzitzaleen ezaugarriak generoaren ikuspegitik. En L. Unamuno, A. Romero, A. Etxebarria & A. Iglesias (eds.), *Linguistic variation in the Basque language and Education/Euskararen bariazioa eta bariazioaren irakaskuntza* (pp. 43-59). Leioa: UPV/EHU.

Etxebarria, A., Gaminde, I., Romero, A. & Iglesias, A. (2016). Desarrollo de la competencia prosódica en la lectura en voz alta: importancia de las pausas. *OCNOS Revista de estudios sobre lectura*, 15, 110-118.

Etxebarria, A., Sanz, A., Garay, U. & Romero, A. (2017). Unibertsitateko ikasle elebidunen prosodia gaitasuna Txanogorritxu ipuinaren kontaketen: muga-tonuak. En A. Iglesias & A. Ensuna (eds.), *Gotzon Aurrekoetxea lagunarterik hara* (pp. 111-122) Bilbao: UPV/EHU.

Fernández Planas, A.M. (2005). Datos generales del proyecto AMPER en España. *Estudios de Fonética Experimental*, 14, 13-27.

Fernández Planas, A.M. (2008). El projecte Atles Multimèdia de la Prosòdia de l'Espai Romànic (AMPER) i les "III Jornadas científicas del proyecto AMPER" (24-25 d'octubre de 2006). *Estudis Romànics*, Vol. 30, 233-239.

Gaminde, I. (1984). *Aditza Bizkaieraz I*. Pamplona: UEU.

Gaminde, I. (1985a). *Aditza Bizkaieraz II*. Pamplona: UEU.

Gaminde, I. (1985b). *Aditza Bizkaieraz III*. Pamplona: UEU.

Gaminde, I. (1985c). *Aditza Ipar Goi Nafarreraz I*. Pamplona: UEU.

Gaminde, I. (1985d). *Aditza Ipar Goi Nafarreraz II*. Pamplona: UEU.

Gaminde, I. (1985e). *Aditza Ipar Goi Nafarreraz III*. Pamplona: UEU.

Gaminde, I., Aurrekoetxea, G., Etxebarria, A., Garay, U. & Romero, A. (2014). *Ahoskera lantzeko argibideak eta jarduerak. Laguntzarako materiala: teoria eta praktika*. Leioa: UPV/EHU.

Gaminde, I., Etxebarria, A., Romero, A. & Eguskiza, N. (2017a). Características de la competencia prosódica de jóvenes bilingües vascos en la lectura en voz alta: las cumbres tonales. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 55, 35-72.

Gaminde, I., Iglesias, A., Eguskiza, N. & Etxebarria, A., (2017b). Tasun akustikoen eragina jarreren bereizkuntzan. *Ikastorratza*, 19, 126-149.

Linell, P. (2005). *The written language bias in linguistics. Its nature, origins and transformations*. Londres: Routledge.

Martínez Celdrán, E. & Fernández Planas, A.M. (coords). (2003-2018). *Atlas Multimèdia de la Prosòdia de l'Espai Romànic*. Consultado el 24 de febrero del 2020 en http://stel.ub.edu/labfon/amper/cast/index_ampercat.html

Martínez Celdrán, E. & Fernández Planas, A.M. (2005). Estudio metodológico acerca de la obtención del corpus fijo en el proyecto AMPER. *Estudios de fonética experimental*, 14, 29-66.

Prieto, P. & Cabré, T. (coords.) (2007-2012). *Atles interactiu de l'entonació del català*. Consultado el 10 de febrero del 2020 en <http://prosodia.upf.edu/atlesentonacio>.

Roseano, P. (2017). Notes metodològiques sobre la construcció del corpus fix d'AMPER en el cas d'una llengua sense estàndard oral. *Estudios de Fonética Experimental*, 26, 283-309.

Panorama das pesquisas em políticas linguísticas no contexto de PLE no Brasil

Panorama of Research in Linguistic Policies in the PLE Context in Brazil

Jefferson Evaristo
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Instituto de Letras
<https://orcid.org/0000-0002-7561-5400>

e-mail: jeffersonpn@yahoo.com.br

Recibido: 02/12/2020
Aprobado: 14/02/2021

RESUMO

O objetivo de nosso texto é, com base em levantamento de teses e dissertações sobre políticas linguísticas disponível na base de dados da CAPES entender conceitos e tendências dos estudos sobre políticas linguísticas na atualidade no contexto de PLE do Brasil. Tais ações estão associadas às diferentes temáticas que se revelaram durante o referido levantamento, uma vez que tinham como pano de fundo questões relativas às políticas linguísticas. Metodologicamente, a escolha da CAPES como base de comparação foi feita porque, de maneira obrigatória, todos os programas de pós-graduação do país devem depositar todas as suas pesquisas feitas na plataforma, de modo que qualquer trabalho em nível de pós-graduação realizado no Brasil está ali inserido. Justamente por isso, o catálogo da CAPES é capaz de fornecer, naturalmente, dados oficiais que podem ajudar a compreender temáticas, tendências, autores, possibilidade, práticas e teorias que são – ou que não são – presentes em determinada área de pesquisa. Assim, diferentes pesquisas foram feitas durante o ano de 2019, selecionando dados que seriam posteriormente tratados. Os resultados apontam que não há, atualmente, uma área, tema ou linha de pesquisa que possa ser dita como sendo hegemônica no cenário observado, de modo que o que existe é uma pulverização maior dos interesses e temas de pesquisa. Trata-se, antes de tudo, ao que parece, de uma área que abriga pesquisas múltiplas e variadas tendo apenas como um pano de fundo comum, bastante fluído, a conceituação de serem pesquisas em políticas linguísticas.

Palavras-chave: Panorama; Políticas linguísticas; PLE; Pesquisa no Brasil

ABSTRACT

The objective of our text is, based on a survey of theses and dissertations on language policies available in the CAPES database, to understand concepts and trends of studies on language policies today in the context of PLE do Brasil. Such actions are associated with the different themes that emerged during the referred survey, since they had as a background issues related to language policies. Methodologically, the choice of CAPES as a basis for comparison was made because, mandatorily, all graduate programs in the country must deposit all their research done on the platform, so that any work at the graduate level carried out in the Brazil is inserted there. Precisely for this reason, the CAPES catalog is capable of providing, of course, official data that can help to understand the themes, trends, authors, possibilities, practices and theories that are - or are not - present in a particular research area. Thus, different surveys were carried out during 2019, selecting data that would later be treated. The results show that there is currently no area, theme or line of research that can be said to be hegemonic in the observed scenario, so that what exists is a greater dispersion of research interests and themes. It is, first of all, it seems, an area that harbors multiple and varied researches having only as a common, quite fluid background, the concept of being researches in linguistic policies.

Keywords: Panorama; Linguistic policies; PLE; Research in Brazil

RESUMEN

El objetivo de nuestro texto es, a partir de una encuesta de tesis y dissertaciones sobre políticas lingüísticas disponibles en la base de datos CAPES, comprender conceptos y tendencias de los estudios sobre políticas lingüísticas hoy en el contexto de PLE do Brasil. Tales acciones están asociadas a los diferentes temas que surgieron durante la referida encuesta, ya que tenían como antecedente cuestiones relacionadas con las políticas lingüísticas. Metodológicamente, la elección de CAPES como base de comparación se hizo porque, de manera obligatoria, todos los programas de posgrado en el país deben depositar en la plataforma todas sus investigaciones realizadas, para que cualquier trabajo a nivel de posgrado que se realice en el Brasil se inserta allí. Precisamente por ello, el catálogo CAPES es capaz de aportar, por supuesto, datos oficiales que pueden ayudar a comprender los temas, tendencias, autores, posibilidades, prácticas y teorías que están - o no - presentes en un área de investigación determinada. Así, durante 2019 se realizaron diferentes encuestas, seleccionando datos que luego serían tratados. Los resultados muestran que actualmente no existe un área, tema o línea de investigación que pueda decirse hegemónica en el escenario observado, por lo que lo que existe es una mayor dispersión de intereses y temas de investigación. Se trata, en primer lugar, al parecer, de un ámbito que alberga múltiples y variadas investigaciones teniendo sólo como trasfondo común, bastante fluido, el concepto de ser investigadores en políticas lingüísticas.

Palabras clave: Panorama; Políticas lingüísticas; PLE; Investigación en Brasil

INTRODUÇÃO

O objetivo de nosso texto é, com base em levantamento de teses e dissertações sobre políticas linguísticas disponível na base de dados da CAPES entender conceitos e tendências dos estudos sobre políticas linguísticas na atualidade no contexto de PLE do Brasil. Tais ações estão associadas às diferentes temáticas que se revelaram durante o referido levantamento, uma vez que tinham como pano de fundo questões relativas às políticas linguísticas.

Dado esse panorama, cabe perguntar qual o entendimento possível para políticas linguísticas na atualidade, uma vez que parece abranger ações dos mais diferentes tipos. Uma das maneiras mais eficazes de se obter um panorama sobre as pesquisas efetuadas no Brasil sobre um dado assunto é pesquisar no catálogo de teses e dissertações da CAPES quais e quantos trabalhos foram realizados com a temática que se quer observar.

A escolha da CAPES como base de comparação foi feita porque, de maneira obrigatória, todos os programas de pós-graduação do país devem depositar todas as suas pesquisas feitas na plataforma, de modo que qualquer trabalho em nível de pós-graduação realizado no Brasil está ali inserido³⁵. Justamente por isso, o catálogo da CAPES é capaz de fornecer, naturalmente, dados oficiais que podem ajudar a compreender temáticas, tendências, autores, possibilidade, práticas e teorias que são – ou que não são – presentes em determinada área de pesquisa.

PRIMEIROS APONTAMENTOS SOBRE O PANORAMA PESQUISADO

Em uma pesquisa no catálogo da CAPES³⁶, ao aplicar a chave de busca como “Políticas Linguísticas”, sem aspas, o retorno obtido é de 91.655 entradas, entre teses, dissertações de mestrado acadêmico e mestrado profissional, assim distribuídas:

³⁵ O que, em verdade, é parcialmente cumprido; diferentes pesquisas, pelos mais variados motivos, não estão ainda inseridas na plataforma, havendo apenas a menção a seus metadados (autor, orientador, título, ano de defesa, entre outros), sem a divulgação do texto da pesquisa.

³⁶ Pesquisa realizada no dia 02/11/2019 às 10h31min.

Distribuição de pesquisas por áreas de conhecimento – Políticas Linguísticas	
Ciências Agrárias	1.303
Ciências Biológicas	446
Ciências da Saúde	9.178
Ciências Exatas e da Terra	779
Ciências Humanas	34.674
Ciências Sociais Aplicadas	23.128
Engenharias	2.612
Linguística, Letras e Artes	3.722
Multidisciplinar	11.229

Tabela 1 Distribuição de pesquisas por áreas de conhecimento – Políticas Linguísticas

(Fonte: autor)

A tabela 1 mostra a ocorrência de pesquisas em áreas tão díspares da consulta efetuada por *Políticas Linguísticas* justifica-se pelo não uso das aspas. A pesquisa com aspas indica a ocorrência das palavras tomadas como um único elemento. Assim, haveria como resposta apenas as pesquisas em que as duas palavras fossem tomadas associadas e na mesma sequência em que aparecem na busca. Portanto, apenas as pesquisas em que “Políticas Linguísticas” aparecesse como uma expressão própria. Em pesquisas do tipo, “age-se (...) como se não houvesse diferentes condições de produção” (SILVA, 2014, p. 7), como se apenas a associação das duas palavras existisse. Ficam excluídos, portanto, os casos explicados na pesquisa anterior, sem o uso das aspas. Considerando a popularização do termo no plural, desconsiderou-se aqui “política linguística” no singular. Como demonstrado, trata-se de um resultado pouco significativo para o levantamento dos temas de interesse das pesquisas sobre políticas linguísticas.

Procedeu-se, então, a um refinamento, restringindo a busca a trabalhos que foram avaliados na área de Linguística, Letras e Artes, aplicando-se na sequência as opções de refino de busca para as áreas de conhecimento relacionadas à Linguística e à Língua Portuguesa (desconsiderando-se, por exemplo, as áreas de Música, Teatro e Literaturas em geral) – áreas que poderiam ter maior aderência à pesquisa aqui realizada. Assim, o número total de trabalhos indicados foi reduzido para aproximadamente cinco mil entradas oriundas de 128 áreas de concentração e 110 diferentes Programas de Pós-Graduação. Aqui, ainda, sendo desconsiderado o filtro sobre o ano ou o local de publicação de cada pesquisa.

Quando se utiliza como filtro o termo “políticas linguísticas”, entre aspas, como uma única chave de busca, obtém-se o resultado de 221 trabalhos. Na sequência, dentro dos trabalhos da grande área de avaliação de Linguística, Letras e Artes, foram aplicados simultaneamente os seguintes filtros: a) grande área de conhecimento como Linguística, Letras e Artes; b) área de conhecimento e área de avaliação como Letras e Linguística. Como resultado³⁷, chegou-se a 177 trabalhos, ponto do qual partiu-se efetivamente para identificar as tendências da pesquisa sobre políticas linguísticas no Brasil.

Foi observada, para cada um dos resultados da busca no catálogo, a sua proximidade com o recorte de *corpus* de nossa pesquisa doutoral que ensejou este texto, considerando seus títulos, resumos e sumários. Desconsideraram-se aqueles em que, por exemplo, as políticas linguísticas eram tratadas no sentido do ensino de inglês como língua estrangeira, ou que se

³⁷ Pesquisa realizada no dia 02/11/2019 às 11h29min.

dedicavam à discussão sobre o bilinguismo indígena, por não serem diretamente afins a essa pesquisa. A justificativa de exclusão, portanto, foi uma necessidade da própria pesquisa.

Após a seleção prévia dos trabalhos que dialogavam com a proposta da pesquisa, constatou-se que, com características e corpus similares, há apenas 36 trabalhos cadastrados na plataforma. Essas pesquisas foram agrupadas nas seguintes temáticas:

Temáticas de agrupamento dos trabalhos da pesquisa por “Políticas Linguísticas”	
Estudos discursivos, identidades e representações	6
Estudos a partir de países africanos	3
Planejamento, censo e organização linguística	3
Ensino de línguas estrangeiras (à exceção da língua portuguesa)	3
Formação de professores e prática docente	6
Ensino de língua portuguesa para estrangeiros	3
Curriculos, ementas e cursos	2
Estudos a partir de instituições públicas	5
Políticas linguísticas aplicadas à tradução	1
Exame Celpe-Bras	2
Fonética, fonologia e descrição de pronúncia	1
História das políticas linguísticas	1

Tabela 2 Temáticas de agrupamento dos trabalhos da pesquisa por “Políticas Linguísticas”

(Fonte: autor)

Como exposto na tabela acima, há relativa variedade nas temáticas associadas às políticas linguísticas. Algumas delas são recorrentes nos estudos do tema como aquele da relação entre as instituições (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP – ou órgãos públicos dos países, por exemplo) e as políticas públicas, assim como os estudos sobre a formação de professores e a prática docente. Chama a atenção, contudo, a presença de temas menos recorrentes como aqueles sobre tradução ou pronúncia.

Da mesma forma, surpreende a pouca atenção a temas vinculados às políticas linguísticas no contexto do PLE como, por exemplo, Celpe-Bras, currículos e o ensino de língua portuguesa que somam, juntos, apenas sete trabalhos dentre trinta e seis. Chama a atenção, ainda, a quantidade significativa de estudos de caráter discursivo, de identidade e/ou representações. Ainda assim, alguns trabalhos poderiam ser incluídos em mais de uma temática, caso ocorrido, por exemplo, como uma pesquisa sobre formação de professores em Timor-Leste.

Tal análise é importante porque permite compreender as principais temáticas em que as políticas linguísticas podem ser vistas como base teórica e conceitual, assim como permite delinear tendências explícitas e/ou implícitas sobre tais estudos. Assim como um tema que é pesquisado tem algo a dizer para a pesquisa, igualmente, um tema que não é pesquisado tem muito a dizer para a pesquisa, especialmente sobre as tendências que são ou não encontradas. Entretanto, mesmo os trabalhos listados acima compreendem temáticas um pouco generalizantes. Seria necessário, portanto, ainda, mais um filtro na pesquisa.

Utilizando como parâmetro a proximidade de temática com a investigação realizada em nosso doutorado, que versava sobre processos de internacionalização da língua portuguesa, chega-se ao resultado de 13 trabalhos com maior aderência à pesquisa que se realiza aqui. Listam-se, assim, os seguintes trabalhos, identificados apenas por seus títulos:

Pesquisa sobre “políticas linguísticas” – refinamento final	
Interfaces entre ações oficiais e as políticas linguísticas para a promoção internacional do português	
Políticas linguísticas no ensino de português como língua estrangeira aos refugiados no Brasil	
O Celpe-Bras como instrumento de política linguística: um mediador entre propósitos e materializações	
Projeto "Pelo Mundo": a configuração de uma política linguística em um curso de português como língua adicional para candidatos ao programa de estudantes-convênio de graduação (PEC-G)	

Subsídio para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil
Formação de professores no contexto da (re)introdução da língua portuguesa em Timor-Leste: da polêmica às ações táticas
Pronúncia(s) do português brasileiro e suas interfaces com políticas linguísticas e metodologias para o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira
De Flor do Lácio à Língua Global: uma análise discursiva das relações de poder nas políticas lingüísticas para a promoção, a difusão e a projeção do português da Comunidade dos Países de Língua portuguesa (CPLP).
O exame Celpe-Bras: mecanismo de política linguística para o programa estudantes-convênio de graduação (PEC-G)
As representações sociais da língua portuguesa em uma situação plurilíngue concorrencial no Timor-Leste
Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior
O lugar da língua portuguesa em Timor-Leste: poder, controle e acesso
O português como herança na Itália: línguas e identidades em diálogo

Tabela 3 - Pesquisa sobre “políticas linguísticas”

(Fonte: autor)

De acordo com o catálogo de teses e dissertações da CAPES, portanto, há apenas 13 pesquisas que abordam as políticas linguísticas relacionadas à promoção do português em múltiplas perspectivas teóricas.

É importante, ainda, observar dados correlatos que são expressos nessa pesquisa e que podem ser significativos. Quando se consideram as cinco universidades com o maior número de pesquisas realizadas sobre políticas linguísticas, chega-se ao detalhamento expresso a seguir:

Listagem das cinco universidades com maior número de pesquisas realizadas	
Universidade Federal Fluminense (UFF)	20
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	15
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	12
Universidade Federal de Goiás (UFG)	9
Universidade de Campinas (Unicamp)	8

Tabela 4 Listagem das cinco universidades com maior número de pesquisas realizadas

(Fonte: autor)

Das cinco instituições com mais trabalhos na área de políticas linguísticas em geral, podem ser encontradas três regiões do país e cinco estados diferentes. Em que pese o baixo número de pesquisas na área e ainda que se considere o protagonismo da UFF, os dados expressam como o assunto é pulverizado pelo país e como, de certa forma, é um interesse que não está circunscrito a apenas um determinado grupo de estudos, autor, programa de pós-graduação ou estado.

No caso da UFF, a atuação de pesquisadores como Lagares e Silva destaca-se, possuindo 7 e 6 trabalhos orientados, respectivamente. Números que se refletirão, por exemplo, na fundamentação teórica da área, constantemente referenciada pelos autores. No contexto do estado do Rio de Janeiro, merece atenção ainda a atuação da professora Lagorio, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com 5 trabalhos orientados na área, embora todos versem sobre o universo da língua espanhola. Por fim, merece destaque, ainda, a ausência de

Oliveira, autor que, apesar do elevado número de artigos sobre o tema, possui poucas orientações na área³⁸.

Em relação ao ano de realização dos trabalhos, eles ficam divididos conforme o gráfico a seguir; há 151 pesquisas com o ano de realização listado, estando 26 sem apresentarem essa informação:

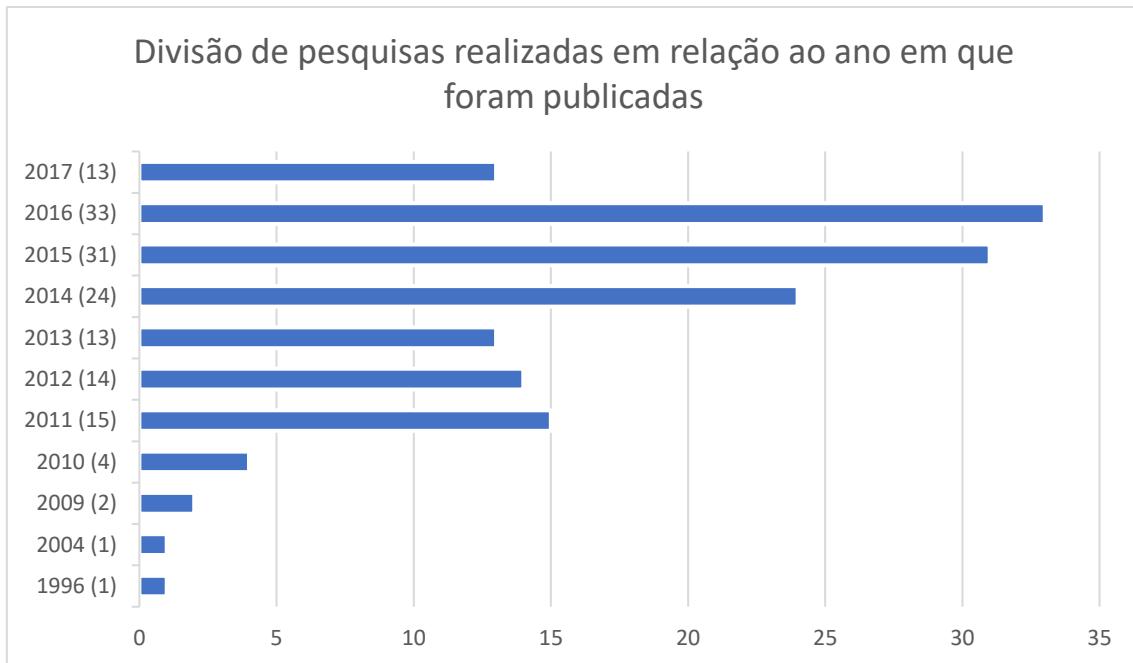


Gráfico 1 Divisão de pesquisas realizadas em relação ao ano em que foram publicadas
(Fonte: autor)

A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E SUAS TENDÊNCIAS – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após apresentar o contexto das pesquisas já realizadas, cabe retornar às 13 (treze) teses e dissertações que haviam sido elencadas como recorte inicial de *corpus* da presente pesquisa.

A própria configuração dessas pesquisas já apontou tendências iniciais para a área que podem ser assim divididas, conforme a tabela abaixo:

Ações de planejamento e gestão
Interfaces entre ações oficiais e as políticas linguísticas para a promoção internacional do português
Subsídio para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil
Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior
De Flor do Lácio à Língua Global: uma análise discursiva das relações de poder nas políticas linguísticas para a promoção, a difusão e a projeção do português da Comunidade dos Países de Língua portuguesa (CPLP).
Representações e identidade linguística
As representações sociais da língua portuguesa em uma situação plurilíngue concorrencial no Timor-Leste
O lugar da língua portuguesa em Timor-Leste: poder, controle e acesso
O português como herança na Itália: línguas e identidades em diálogo

³⁸ Em que pese, ainda, o fato de ter sido o presidente do Instituto Internacional da Língua Portuguesa entre os anos de 2010 a 2014.

Exames de certificação e proficiência
O Celpe-Bras como instrumento de política linguística: um mediador entre propósitos e materializações
Projeto "Pelo Mundo": a configuração de uma política linguística em um curso de português como língua adicional para candidatos ao programa de estudantes-convênio de graduação (PEC-G)
O exame Celpe-Bras: mecanismo de política linguística para o programa estudantes-convênio de graduação (PEC-G)
Ensino e formação de professores
Formação de professores no contexto da (re)introdução da língua portuguesa em Timor-Leste: da polêmica às ações táticas
Políticas linguísticas no ensino de português como língua estrangeira aos refugiados no Brasil
Pronúncia(s) do português brasileiro e suas interfaces com políticas linguísticas e metodologias para o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira

Tabela 5 Tendências temáticas de pesquisa sobre políticas linguísticas

(Fonte: autor)

A partir dessa tabela, é possível compreendermos um panorama bastante amplo, que coloca sob um mesmo guarda-chuva de “ensino e formação de professores” trabalhos que versam sobre a formação de professores em Timor-Leste e políticas linguísticas de acolhimento de refugiados no Brasil ou estudos de pronúncia do português brasileiro.

Ao mesmo tempo, é possível visualizar que não há, atualmente, uma área, tema ou linha de pesquisa que possa ser dita como sendo hegemônica no cenário observado, de modo que o que existe é uma pulverização maior dos interesses e temas de pesquisa. Trata-se, antes de tudo, ao que parece, de uma área que abriga pesquisas múltiplas e variadas tendo apenas como um pano de fundo comum, bastante fluído, a conceituação de serem pesquisas em políticas linguísticas.

Os dados coletados e analisados servem, cremos, para um duplo processo: não apenas o de identificar essas áreas que já tiveram pesquisas, mas também para evidenciar as áreas que não tiveram pesquisas. Se as pesquisas realizadas dizem a respeito, repetimos, também as não realizadas dirão. Fato é que, em qualquer que seja o prisma de observação, há ainda poucas pesquisas realizadas. Dessa forma, versando sobre temas diversos e, ao mesmo tempo, insuficientes frente à complexidade da área. Ao que parece, ainda não há real interesse da academia em pesquisas envolvendo as políticas linguísticas no contexto de PLE no Brasil.

REFERÊNCIAS

Castro, Ivo. As Políticas Linguísticas do Português. Textos selecionados, XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, APL, 2010, pp. 65 – 71

Diniz, Leandro Rodrigues Alves. Política linguística do Estado brasileiro na Contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior". 2012. 350 f. (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

Ferreira, Norma S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da arte”. Revista Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, agosto/2002

Lagares, X. C. Qual política linguística? São Paulo: Parábola, 2018

Lagares, X. C.; Savedra, Mônica Maria Guimarães. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. Gragoatá (UFF), v. 32, p. 11-27, 2012

Oliveira, Gilvan. M. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP), v. 52, p. 409-433, 2013

Ribeiro, Alexandre do Amaral. Português do Brasil para Estrangeiros: políticas, formação, descrição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018

Silva, Diego Barbosa da. Palavras aprisionadas: o funcionamento das aspas na descrição arquivística. In: Silva, Eliane Barbosa da; Silva Sobrinho, Helson Flávio (orgs.). Língua falada e escrita: reflexões e análises. Maceió: EDUFAL, 2014.

Silva, Elias Ribeiro da. A pesquisa em Política Linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP), v. 52.2, p. 289-320, 2013.

A translinguagem no século XXI: transgredindo as concepções estruturalistas e (re)constituindo os sentidos linguísticos

Translanguaging in the 21st Century: Transgressing Structuralist Conceptions and (Re)constituting the Linguistic Senses

Marinete Rocha da Silva
Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-6916-0753>

e-mail: rocha.silva@unemat.br

Raquel Servino da Silva Albares
Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-0671-9115>

e-mail: raquel.albares@unemat.br

Recibido: 07/11/2020
Aprobado: 02/02/2021

RESUMO

O objetivo deste trabalho é promover uma discussão a respeito da perspectiva translíngue em contraste com o monolingüismo nas realidades linguísticas do século XXI, transgredindo fronteiras entre as línguas e outros recursos semióticos. A base teórica está pautada nas concepções de Makoni e Pennycook (2015); García e Vogel (2017); Canagarajah (2017); Li Wei (2017); Rocha e Maciel (2019); dentre outros. Na orientação estruturalista, as teorias linguísticas têm pensado a língua como entidades fixas e separadas do mundo social, a escrita e a fala como mais relevantes em detrimento de outras modalidades de linguagem através das invenções de autonomia, normas, privilégios, sistematicidade, conhecimento linguístico científico sobreposto ao conhecimento ordinário, onde o indivíduo é inferior à língua. Por outro lado, a translanguagem pode ser considerada uma vertente mais fluida, dinâmica e expansiva nos processos de construção de sentidos ao ressignificar a língua como emergente das práticas sociais. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, a partir de um levantamento em periódicos nacionais e internacionais que indica um aumento no número de interesses em estudos que levam em consideração a linguagem com base na dinamicidade e fluidez.

Palavras-chave: Translanguagem – Monolingüismo – Transgressividade – Práticas sociais

ABSTRACT

The objective of this work is to promote a discussion about the translanguaging perspective in contrast to monolingualism in the linguistic realities of the 21st century, transgressing borders between languages and other semiotic resources. The theoretical basis is based on the conceptions of Makoni and Pennycook (2015); García and Vogel (2017); Canagarajah (2017); Li Wei (2017); Rocha and Maciel (2019); among others. In the structuralist orientation, linguistic theories have thought of language as fixed and separate entities from the social world, writing and speaking as more relevant to the detriment of other language modalities through the inventions of autonomy, norms, privileges, systematicity, scientific linguistic knowledge superimposed on ordinary knowledge, where the individual is inferior to the language. On the other hand, translanguaging can be considered a more fluid, dynamic and expansive aspect in the processes of construction of meanings, by re-signifying language as emerging from social practices. This is a bibliographic search, based on a survey in national and

international journals that indicates an increase in the number of interests in studies that take language into account based on dynamics and fluidity.

Keywords: Translanguaging – Monolingualism – Transgressiveness – Social practices

INTRODUÇÃO

A ideia de língua como entidade separada do mundo social surgiu ainda em meados do século XVIII, quando a burguesia começou a se ascender na Europa, especificamente na Inglaterra. Vale lembrar que o conceito “país” já existia antes mesmo do conceito “nação”, onde havia uma diversidade de falares, culturas e religiões. A monarquia, classe da nobreza, era a personificação do estado e recebia o poder diretamente de Deus, reinava, seguia o modelo constitucional e não tinha interação com a diversidade de pessoas que habitavam o território. Nesse cenário, a classe burguesa tinha as suas origens no comércio e começou a prosperar socialmente, logo passou a questionar a sua maior participação no país. Assim, embora a língua da monarquia era o francês ou alemão, os burgueses, falantes da língua inglesa, estavam adquirindo maior autonomia e evoluindo socialmente, passando a ter poder sobre a massa populacional e impondo a sua língua como dominante.

A sociedade era composta por uma diversidade de povos, tais como: indígenas, celtas, anglo-saxônicos e outras etnias com uma variedade cultural e linguística imensa, levando a classe soberana a impor com mais rigor as suas ordens, temendo perder o controle social. Nesse sentido, surgiu a relação de poder entre a classe dominante e a classe dominada, criando a demarcação de território e nação que contribuiu para o surgimento do monolingüismo, inventando a ideia de língua dominante como entidade fixa através dos mitos de autonomia, sistematicidade, regras e privilégios. Já as fronteiras territoriais foram demarcadas a partir de alianças políticas, matrimônios e conquistas de território em muitos casos de forma descontínua no continente europeu e através de impérios ultramarinos.

Como aborda Monteagudo (2012), a construção do estado-nação respondeu ao interesse da grande burguesia industrial, comercial e financeira, contribuindo de forma decisiva para a construção da nacionalização. A publicidade burguesa (*meetings*, clubes políticos e esportivos, festividades públicas, entre outras), contribuiu para a difusão da cultura monoglóssica e à divulgação da língua nacional. Ao discutir sobre esses conceitos, ressalta que a emergência dos estados nacionais começou a ter efeito a partir da ideia do modelo napoleônico que se orientou à uniformização e legitimação linguística das populações mediante à imposição da língua hegemônica. Essa invenção pode ser vista de uma maneira indissociável em relação ao conceito estado-nação.

Conforme Makoni e Pennycook (2015), juntamente com a invenção das línguas, surgiu a ideologia de línguas como entidades separáveis e enumeráveis, é assim que as gramáticas e os manuais didáticos foram criados, com base na construção linguística europeia, contribuindo ainda mais para a ideia de instituição linguística e sobreposição monolítica em detrimento das línguas locais minoritárias usadas pela diversidade de povos.

No século XX, essa concepção de monolingüismo foi reforçada através da inauguração do estruturalismo saussuriano que teve como base o pensamento positivista. Nesse contexto, a língua é vista enquanto homogênea e se constitui em um sistema fechado, com o intuito de analisar os seus fatores internos. Apesar de afirmar que a língua é um fato social, a decisão de Saussure em estudá-la enquanto sistema, fez com que se distanciasse da área de interação da linguagem e sociedade, e descrevesse os fatos estruturais que organizam o sistema linguístico, desconsiderando o contexto espaço-temporal, histórico, geográfico, cultural, político, social e o próprio sujeito falante.

A concepção estruturalista teve uma evolução com a teoria chomskiana, conduzindo ao universalismo, propondo a ideia de uma gramática individualizada e internalizada pelo sujeito, dando ênfase à sintaxe da língua que constitui um nível autônomo e central para a explicação da linguagem, definindo a competência como capacidade inata que o indivíduo tem de produzir, compreender e reconhecer as estruturas linguísticas. Seus estudos se centralizam no psíquico da linguagem e consequentemente, no domínio da razão.

Por outro lado, o pós-estruturalismo surge com a intenção de desinvenção e reconstituição dos sentidos linguísticos, considerando a língua como subordinada ao sujeito falante e à complexidade social das relações humanas, já que ela está em movimento contínuo por ser um fenômeno dinâmico e fluido. Quando usamos a língua, não a vemos enquanto sistema, mas como prática social. Desse modo,

a translinguagem é uma teoria moderna que busca a reconstituição linguística. Assim, diante dessas considerações, esse estudo visa refletir sobre como a perspectiva translíngue vem transformar a linguística contemporânea, questionando os conceitos enraizados nos estudos linguísticos convencionais.

DESINVENÇÃO E RECONSTITUIÇÃO LINGUÍSTICA NA PERSPECTIVA TRANSLÍNGUE

Ao se deparar com a expressão “desinvenção”, a primeira impressão que se tem é de desfazer algo que foi criado. A língua enquanto homogênea é questionável e não é suficiente para explicar a sua complexidade. É nessa lógica que faz-se necessário desinventar as concepções monolíticas e reconstituir a noção de língua, abarcando uma visão mais ampla para os fenômenos linguísticos.

Reagan (2004), citado por Makoni e Pennycook (2015), defende uma forma de consciência linguística crítica, empregando o construtivismo ao abordar duas perspectivas, a histórica para explicar que as línguas estão mudando e em fluxo e a social para mostrar que elas variam de acordo com os contextos, os falantes, as classes, o gênero, entre outros. Isso para argumentar que a noção de línguas como entidades fixas é problemática a partir de ambas as concepções. Dessa forma, acaba rejeitando a objetificação positivista da língua, a favor de uma vertente mais expansiva, complexa, sofisticada e matizada.

Nesse enfoque, a linguística contemporânea visa ressignificar as maneiras de pensar a língua. Assim, o translinguismo propõe que a linguagem seja vista como uma constituição múltipla de processos que concedem interações mais ativas em uma variedade de práticas históricas, situacionais, culturais e cognitivas. Para ampliar os estudos relacionados à teoria da prática da linguagem, como em Li Wei (2017), é imprescindível citar as contribuições de alguns autores.

García e Vogel (2017) ressaltam que o termo translinguagem foi cunhado pela primeira vez no país de Gales por Cen Williams, para se referir a práticas pedagógicas nas quais o inglês e o galês eram usados para funções diferentes, ou seja, ler em uma língua e escrever em outra. Consequentemente, o termo foi usado por García (2009) ao estudar o bilinguismo como dinâmico no processo de ensino e aprendizagem para também se referir a como as pessoas bilíngues usam de forma fluida os recursos linguísticos. A ideia é de transcender as fronteiras linguísticas para além das línguas nomeadas como o português, o espanhol, o inglês, entre outras; com a tentativa de romper com o conceito monolítico enraizado nas várias práticas de linguagem.

Nesse contexto, as autoras García e Vogel (2017), ao abordar sobre o prefixo *trans-* da translinguagem, citam as concepções de García e Li Wei (2014) e Li Wei (2011), enfatizando que as práticas de linguagem dos multilíngues vão além do uso de sistemas de línguas constituídas pelo estabelecimento. Isso significa que os indivíduos selecionam e implantam recursos de um repertório linguístico unitário, ou seja, considerando todos os seus recursos linguísticos, extralingüísticos ou paralingüísticos, atentando para a diversidade e complexidade da linguagem na produção de sentidos. Assim, não se aplica o termo “emprestímo linguístico”, já que essa lógica cria fronteiras entre as línguas, como é o caso de usar palavras de outras línguas nomeadas na falta de uma expressão correspondente a um determinado vocábulo.

Com relação ao *code-switching*, Li Wei (2018) explica que se trata de uma alternação de códigos de um bilíngue em circunstâncias comunicativas específicas, portanto é insuficiente para responder a esses estudos, já que as suas investigações restringem em análise estruturais ou funcionais do processo de integrar sistemas gramaticais diferentes em uma unidade coerente e nos propósitos dessas alternâncias. Por outro lado, a translinguagem considera a maneira como os indivíduos usam diferentes recursos linguísticos, semióticos e cognitivos no processo de construção de sentidos. Nas palavras de García (2016) não há dois sistemas de linguagem correlativos que os bilíngues se mobilizam entre si, mas um sistema semiótico que abrange várias características linguísticas lexicais, morfológicas e gramaticais, além de práticas sociais e peculiaridades individuais, como gestos, postura, bem como aquilo que através do seu uso se torna parte da memória corporal (tecnologia de computador).

Para Li Wei (2017), o conceito instinto de translinguagem enfatiza que essa vertente transcende as fronteiras das línguas culturalmente definidas para ter uma comunicação mais dinâmica. No centro dessa concepção estão a natureza multissensorial, multimodal e multilíngue da interação humana. Sendo assim, não busca hierarquizar a fala ou escrita em detrimento de outros recursos semióticos.

As práticas cotidianas da linguagem são o maior foco de investigação do autor que aborda a translinguagem como um processo de ressemiotização transformador, levando em consideração a capacidade dos multilíngues de serem criativos e críticos no processo de construção de sentidos. Além de corroborar para a aprendizagem, a identidade e a subjetividade dos falantes de línguas inferiorizadas, pois preza pelo uso de sua habilidade para contestar, problematizar e articular ideias (LI WEI, 2011).

Conforme Canagarajah (2017), a perspectiva translíngue se define a partir da orientação que transcende texto/contexto ao trazer recursos ao longo do espaço e do tempo na produção de sentidos. Desse modo, fato linguístico envolve formas de signos além dos recursos verbais e a noção de espaço é vista como estrutura mais ampla para explicar a vida comunicativa e social. O prefixo *-trans* da prática translíngue, também enfatiza que os recursos semióticos modificam as estruturas sociais e tem a ideia de transformação, desafiando as concepções da linguagem construídas por contextos de relações de poder.

Para Rocha e Maciel (2019), atualmente os indivíduos estão inseridos em uma sociedade em que as relações humanas são essenciais na construção de sentidos. Portanto, é necessário repensar os conceitos reducionistas da linguagem que tendem unificar e homogeneizar a língua. É nesse enfoque que a translinguagem postula a comunicação humana como mais ambivalente e expansiva, englobando uma pluralidade de recursos linguísticos, múltiplas modalidades e mídias no processo de produção de sentidos, o que acaba impactando os aspectos comunicativos e cognitivos do sujeito sócio-histórico no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, buscou descontruir as invenções linguísticas e as concepções estruturalistas que criaram conceitos reducionistas da linguagem como o monolinguismo e a homogeneidade. A construção da ideia de estado-nação nomeia as línguas nas orientações monolíticas e impõe o conceito de nação que demarca territórios, fronteiras, sistematicidade e privilégios linguísticos.

Os estudos translíngues, na atualidade, questionam a relação entre língua e nação, buscando romper com essas invenções monolíngues, na proposta de ir além, trazendo novos sentidos para a linguística contemporânea. A grande complexidade que envolve os sentidos linguísticos é pensar que não existe uma língua no singular, pois a língua é mais ideológica que abstrata, é um fenômeno dinâmico que emerge das práticas sociais, em uma pluralidade de contextos de uso. Essa abordagem não desconsidera o fato de que as línguas nomeadas existem, ela visa ampliar e ressignificar os conceitos linguísticos, transcendendo as fronteiras imaginárias entre as línguas.

A translinguagem considera que a linguagem se manifesta em formas e contextos diversos. Desse modo, tanto a língua quanto a cultura são consideradas heterogêneas, já que um falante pode ser multilíngue em uma mesma língua. Além disso, na comunicação, não só a linguagem verbal produz sentido, as diversas modalidades (espaciais, temporais, multissensoriais, cognitivas, multisemióticas) estão presentes como um aglomerado de repertório linguístico completo no meio social. Essa vertente acomoda práticas comunicativas mais significativas e não lineares ao enfatizar que não há fragmentação do que é linguístico, extralingüístico ou paralingüístico, incluindo repertórios espaciais mais expansivos, dinâmicos e fluidos em que os recursos semióticos e multimodais significam de maneira colaborativa, sem a possibilidade de separá-los na construção dos sentidos.

É assim que a translinguagem reflete a ideia de transgressividade, enquanto uma teoria da prática que transcende as fronteiras sociais e consequentemente, corrobora para um avanço nos estudos das práticas de linguagem na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

Canagarajah, S. Translingual practice as spatial repertoires: expanding the paradigm beyond structuralist orientations. *Applied Linguistics* 2018: 39/1: 31-54. Oxford University Press, 2017. DOI: 10.1093/applin/amx041.

Maciel, R. F; Rocha, C. H. Multimodalidade, letramentos e translinguagem diálogos para a educação linguística contemporânea. In: Santos, L. I. S; Maciel, R. F. (Orgs.) *Formação e prática docente em língua portuguesa e literatura*, p. 117 - 144. Campinas: Pontes, 2019.

Makoni, S; Pennycook, A. Desinventando e (re)constituindo línguas. Trad. Cristine G. Severo. Work. Pap. Linguist., 16 (2): 9 - 34, Florianópolis, ago/dez, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8420.2015v16n2p9>. Acesso em: 26 de setembro de 2020.

Monteagudo, H. A invenção do monolingüismo e da língua nacional. *Niterói*, n. 32, p. 43 - 53, 1. sem. 2012.

Vogel, S., & García, O. Translanguaging. In: G. Noblit & L. Moll (Eds). *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press, 2017. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.181.

Wei Li. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics* 2018: 39/1:9-30. Oxford University Press, 2017. DOI: 10.1093/applin/amx039.

Pre-service teachers' perspectives and attitudes towards inclusive education at a private EFL language institute in Asunción, Paraguay

Perspectivas y actitudes de docentes sin titulación sobre educación inclusiva en un instituto privado de enseñanza de lengua inglesa

Luis Moreno
*Universidad Nacional de Asunción, Paraguay
Instituto Superior de Lenguas*

e-mail: luisctiller@gmail.com

Federico Gamarra
*Universidad Nacional de Asunción, Paraguay
Instituto Superior de Lenguas*

e-mail: mojolifede1@hotmail.com

Valentina Canese
*Universidad Nacional de Asunción, Paraguay
Instituto Superior de Lenguas*
<https://orcid.org/0000-0002-1584-7322>

e-mail: vcanese@fil.una.py

Recibido: 12/12/2020
Aprobado: 02/02/2021

ABSTRACT

Teacher's attitudes and perceptions towards inclusive education are fairly important for it to be effective. As a result, this thesis briefly describes the importance of inclusive education and proceeds to perform a study to determine teachers' attitudes towards inclusive education in a Paraguayan educational institution. At a time when countries are changing their policies to conform to international declarations that inform inclusion, it is of high importance that those teachers' views are taken into consideration. This is because they will be in charge of implementing this policy's decisions and leaving them unaccounted for may stagnate any realistic achievements an inclusion approach may aim to forestall. Teachers from a private English institute, selected through purposeful sampling, were asked to complete questionnaires about their attitudes and perceptions towards inclusive education. The main criteria to include them in the study were that they must be participating in the pre-service teacher training program. The data provided insights into the way teachers understand inclusion, the support that they require in practice, and how they meet classroom challenges in practice. The study revealed that trained teachers lacked relevant knowledge on all key areas under study and this could influence the way they view inclusion. Most of the knowledge the teachers had was learnt some years back in college and most of it is outdated owing to the changing dynamics that constantly give new shapes to inclusion. The study points the need to look for ways of furnishing teachers with relevant knowledge and information that would help review their positions on inclusion.

Keywords: Inclusive education; special education; Paraguay; inclusive education; inclusive teaching.

RESUMEN

Las perspectivas y actitudes de los docentes respecto a la educación inclusiva son muy importantes para que esta sea aplicada de manera efectiva. Como resultado esta tesis describe brevemente la importancia de la educación inclusiva y realiza un estudio para determinar las actitudes de docentes respecto a la educación inclusiva en una institución educativa del Paraguay. Es importante tener en consideración los puntos de vista de los docentes hoy en día cuando varios países cambian sus políticas educativas para volverlas conforme a la inclusividad. La importancia se refleja en que los docentes estarán a cargo de implementar las decisiones de dichas políticas y no tomarlos en cuenta podría estancar cualquier logro realista que un enfoque inclusivo podría predecir. Docentes de un instituto privado de inglés fueron seleccionados a través de muestreo intencionado y se les pidió que completen cuestionarios sobre sus perspectivas y actitudes acerca de la educación inclusiva. El criterio principal para incluirlos en el estudio era que debían participar en el programa de entrenamiento para docentes. Los datos proporcionaron información en la manera en que los docentes entienden la inclusión, el apoyo que requieren en la práctica y como afrontan los desafíos que se presentan en la clase. El estudio reveló que los docentes entrevistados carecían de conocimiento relevante en áreas clave y esto podría influenciar la manera en que ven la inclusión. La mayoría del conocimiento que los docentes tenían fue aprendido hace varios años en la escuela secundaria, y la mayoría de ese conocimiento era arcaico debido a la cambiante dinámica que constantemente da nuevas formas a la inclusión. El estudio enfatiza la necesidad de buscar nuevas maneras de equipar a los docentes con conocimiento relevante e información que los ayudaría a evaluar sus posiciones sobre la inclusión.

Palabras clave: Educación inclusiva; educación especial; Paraguay; educación inclusiva; enseñanza inclusiva.

Special needs education, special education, integrated education, and inclusive education are currently the buzzwords of educational practice in our country. In the Paraguayan context, all the previously stated terms properly synergize with The Decree Number 2837 of Inclusive Education in Paraguay, in Art. Num 43 of “People’s Equity”, which assures that all citizens are equal in rights and dignity, without room for discrimination. In addition, it claims that the State shall remove obstacles and prevent the factors that maintain or encourage said obstacles. Moreover, the Constitution’s Art. 54 “Child’s Protection”, guarantees children their harmonious and integral development, as well as full exercise of their rights and protection against abandonment, malnutrition, violence, abuse, and exploitation. The document states that any person can claim to the authorities to fulfill said guarantees and sanction those who infringe it (Presidencia de la Nación, 2018, p. 1).

The new approach to inclusive education arises out of the need for changes to be made to the provision of education that is responsive and sensitive to the diverse range of learning needs. Inclusive Education will give every child the right to education as proclaimed in the decree Number 2837 of the Paraguayan constitution. It also obliges schools to accommodate all kids regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic, or other conditions. In December 2013, the Paraguayan Congress approved the law Num 5136/13 of inclusive education in order to take responsibility for ensuring that all learners, with or without disabilities, receive support in pursuit of optimum learning. (UNESCO, “Policy Guidelines”, 2009, p. 11). As a result, it can be concluded that education in Paraguay has undergone numerous and radical changes since 1989 which was the year where the educational reform started, and two decades later the law Num 5136/2013 of inclusive education was implemented. Considering that the educational reform and inclusive law being such recent events it can be assumed that the educational organism and its components are in the process of adapting and evolving which lays the foundation for research involving teachers’ attitudes towards these new responsibilities.

Even though we are making some progress, the attitudinal barrier is one of the most problematic issues to people’s perspectives towards people who have special needs; for

example, people with special needs are often viewed as unable or needy, and providing minimal facilities for them is seen as an act of charity rather than an essential part of every program. These barriers to learning are likely due to cultural and social beliefs or taboos that have existed in society for several years. The traditional practice of viewing “disability” is being seriously questioned. Similarly, there are institutional or organizational barriers, resulting from the perspectives of organizations or government bodies. These barriers include a lack of implementation of policies and laws which were created to consider the accessibility of “SSNES,” which stand for Students with Specific Needs for Educational Support, this acronym shall be used throughout the document, in every program; for example, there are laws that say every public school must be accessible to SSNES but they are not applied most of the time in every school. These two types of barriers: attitudinal and institutional are not clearly identifiable; they are embedded in the mindset of the community and decision-makers. Changing attitudes is not as easy as opening windows (World Report on Disability, 2018, p. 4-172; Blackie, 2010, p. 7-14; Pivik et al., 2019, p. 101-102; UNESCO 9, 2009; Stubbs, 2008, p. 61-82; Engelbrecht et al., 2019, p. 121-127; Zoniou-Sideri and Vlachou, 2006, p. 382-83).

A study about teachers’ perceptions and attitudes toward inclusive education in Asunción can add additional information and research findings to the existing literature and shed some light concerning the pre-service teacher’s perspectives and attitudes towards inclusive education and more importantly regarding inclusion in the Paraguayan nation, a topic which has not been widely covered by the writing of this work. Additionally, it could spearhead more studies on the matter done in the country and in different contexts by other interested researchers, in consequence yielding better and wider results. Moreover, it might promote an awareness regarding the educational needs of students with specific needs for Educational Support, leading to people understanding that inclusive education reaches every type of disability and not only physical ones and appreciating the social and economic benefits it leads to. Lastly, understanding the perceptions of teachers can provide better insights into the problem of inclusive education, which might enable even the government to improve inclusionary practices in schools.

METHODS

Type of Study

The study sought to shed light on the attitudes and perspectives of pre-service teachers towards inclusive education, hence a descriptive approach was chosen for this non-experimental study and the choice was justified by the fact that the sample was small. Non-experimental mixed-method research that encompassed an assortment of different methods that described the connections among variables. Non-experimental methods “do not set out, nor can they test, any causal relationships between variables” because the researcher does not have “direct control of independent variables” since they have either already occurred or are not manipulable; lastly, it is not strictly necessary but it could also employ “random assignment of participants to conditions or orders of conditions” (Salkind, 2012, p. 10; Johnson, 2001, 7; Chiang et al., 2015).

Descriptive research “describes the characteristics of an existing phenomenon” whether it is “an individual, group or community.” It does not manipulate or control the variables “thus there is no independent variable” and its purpose is to “describe one or more variables and/or determine if there is an association between two or more variables” (Salkind, 2012, p. 12; Dulock, 1993, p. 154-155).

Categorical Domains Variables

The teacher survey instrument consisted of a total of 42 questions that were subdivided into five sub-domains; they were Student Variables, Peer Support, Administrative Support, Collaboration, and Training. Open-ended questions at the end of the survey instrument helped identify participants' attitudes towards inclusive education.

Setting and Participants

The setting consisted of an anonymous private institution from Paraguay that taught English and claimed to provide inclusive education. It was located in the city of Asuncion, and had traits that made it relevant to this research such as an abundance of pre-service teachers. The sample consisted of pre-service teachers of the said institution taking preparatory courses for becoming fully-fledged teachers. A total of 42 willing individuals were employed for the research. Of the sample, 52.38% were undergraduates, for the purpose of this study undergraduate refers to individuals who have finished high school and are currently coursing studies, and 42.86% held a bachelor's degree, the remaining two 2.38% shared a degree beyond bachelor's. The socio-demographic information concerning gender resulted in 52.4 percent of the population being female and the remaining 47.6% being male.

The training received by the pre-service teachers could be divided between two main "training programs", program 1 with 33.3%, and program 2 reaching 42.9% of participants. Additionally, the current level pre-service teachers are working with is almost evenly divided between adult level with 42.8% and Junior level with 40.4%. Lastly, out of the population, 71.4% of participants claimed to not have received any form of training regarding inclusive education, and 28.6% claimed they had received previous training.

It is important to mention that in the context in which this study took place it was common for many English teachers who were still in training and therefore had not been certified yet to also be teaching at the same time.

Sample and Selection Criteria

Pre-service teachers from a private teaching institution in Paraguay were chosen as the population sample of this study. The sample was a total of 42 participants out of 45. They volunteered to complete the questionnaire when asked. The selection criteria aimed to be as unbiased and random as possible. The survey, adapted for this study, was distributed across the 42 pre-service teachers. Every teacher was provided a cover sheet (see Appendix) stating the purpose of the study, explaining that their identity would remain anonymous and their responses confidential, that participation in the study was expected to be voluntary, that their current experience and knowledge about the topic did not affect the value of their answers and that by submitting the survey they were consenting to participate.

Data Collection

The instrument used in this study was a survey questionnaire which was designed by Evangeline Kern and adapted by the researchers of this study and it consisted of Parts A, B, and C (see Appendix).

Part A of the survey would gather teacher demographic information, especially, gender, age-range and educational level, current level the teacher was teaching, number of years teaching at the current level, number of years in total, and if he or she had received any training regarding Inclusive Education.

Part B of the survey consisted of 42 questions related to pre-service teachers' attitudes regarding inclusive education, divided into five subdomains which are Student Variables, Peer Support, Administrative Support, Collaboration, and Training. The teachers were instructed to circle their response on the Likert-Type scale. They were instructed to mark either SD (Strongly Disagree), D (Disagree), A (Agree), or SA (Strongly Agree). Part C of the survey consisted of open-ended questions and any other concerns they may have held in regards to teaching students with specific needs for educational support in their classrooms. The responses that arose from the open-ended questions from Part C were analyzed using a thematic approach.

Initially, permission was requested from main teachers to employ a few minutes of their time for the questionnaire to be distributed to the pre-service teachers. Once permission was provided, the purpose of the study was explained to potential participants along with a brief description of what was inclusive education, their future role in it by working at an inclusive institution, and the fact that their identity would remain anonymous. Then, the questionnaires were distributed to willing participants who proceeded to complete it and any questions regarding the content of it were explained.

Data Analysis

The results of the study were analyzed using qualitative analysis and a number of appropriate descriptive, frequency statistic tests. Part A gathered the demographic information of participants that were analyzed using a quantitative technique. This information has been displayed in chapter 3, section 3.3. Part B consisted of a 42 questions survey that gathered quantitative information about teachers' attitudes towards inclusive education. Part C of the survey consisted of open-ended questions whose responses were related to their understanding of inclusive education, their sentiment towards inclusive education, and to briefly describe whether they were prepared or otherwise to teach inclusive education, and this information was analyzed qualitatively. To describe the set of data that were obtained from the results of the questionnaire comprised of Likert-Type questions in which educators rated their perceptions of certain aspects of inclusive education from Strongly Agree to Strongly Disagree. In order to process the quantitative data, the Statistical Package for Social Studies (SPSS) was used along with the Excel program. The social demographic data were analyzed through the frequency estimation percentage.

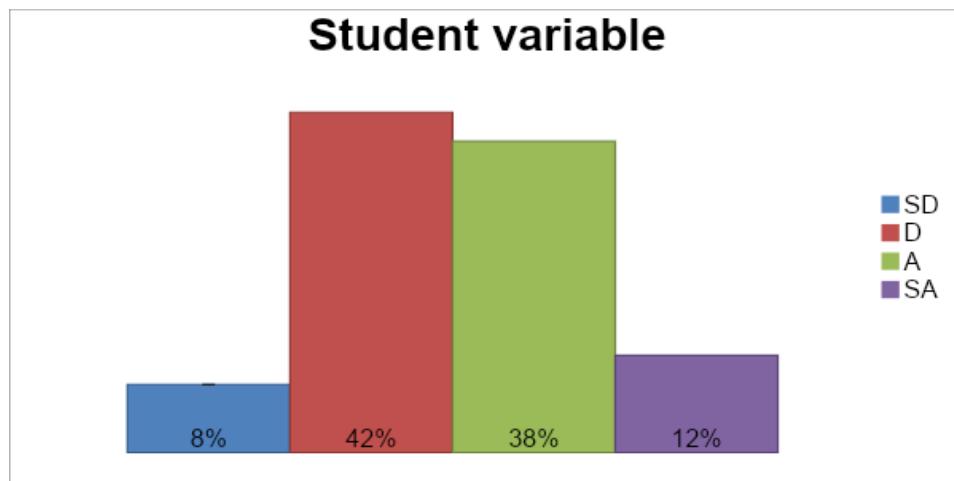
FINDINGS

Part A

The demographic data initiated by gathering information about participants gender, the results stated that 52.4% were female and 47.6% were male, which suggested an even distribution of men and women. Moreover, education level data suggested that 52.38% of participants were undergraduates and 42.86% held a degree beyond the bachelor's. Third, the vast majority of participants' ages were between 25-35 (48%) or below 25 (36%) years old and 12% aged at 36-45 and the remaining 2% at 36-55 and the last 2% at older than 55 years old. Fourth, the results of training received by the pre-service teachers were separated in two main categories: training program 1 which had 33.3%, and program 2 reaching 42.9% of participants. Fifth, the proficiency level pre-service teachers were working at the time was divided between adult level with 42.8% and Junior level with 40.4%. In final place, regarding training in inclusive education yielded that 71.4% of participants had not received any form of training and 28.6% claimed to have received previous training.

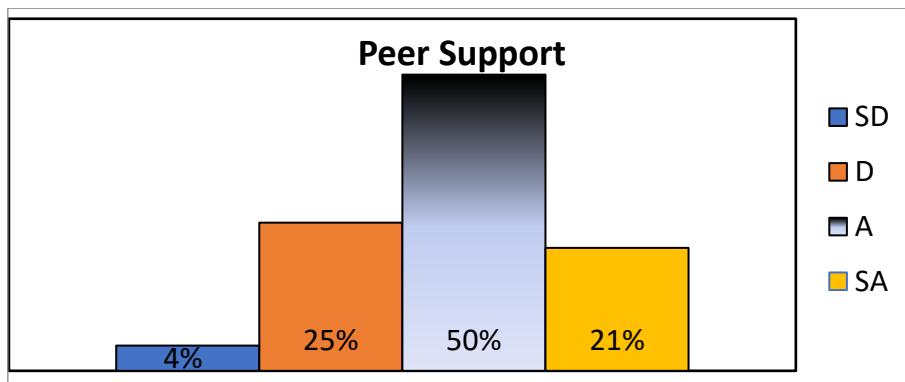
Part B

Results for the Student Variable subdomain



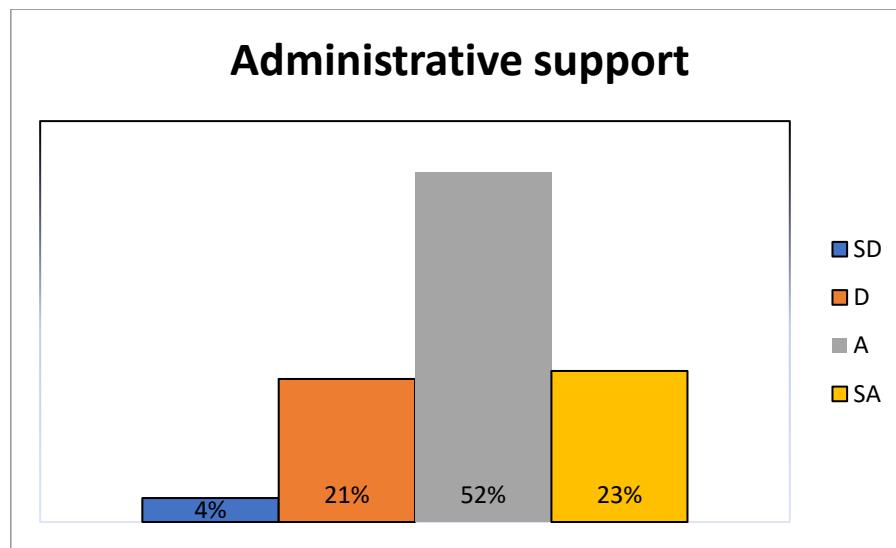
The student category questions aimed to gather information concerning participants' perceptions and attitudes towards teaching SSNES in a special education classroom rather than the regular classroom. Results stated that an evenly spread array of opinions existed; 42% of participants Disagree with the notion that SSNES should be in special education classrooms and 38% Agree that SSNES should be taught in special education classrooms. On the extremes, 8% of participants Strongly Disagree about SSNES being taught in a separate environment and 12% are in Strong Agreement.

Results for the Peer Support subdomain



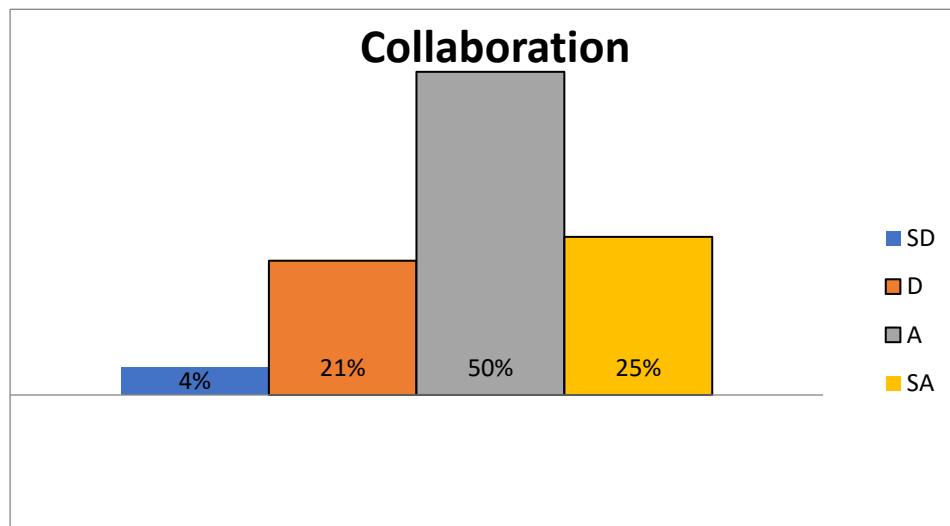
The Peer Support subdomain's purpose was to collect information that would determine participants' perceptions and attitudes towards inclusive education in regards to peer support with SSNES in their classroom. A large portion of participants sitting at 50% stated they felt positive (Agree) regarding peer support and 25% claimed to Disagree. The remaining 4% Strongly Disagree and 21% Strongly Agreed with the peer support received.

Results for the Administrative Support subdomain



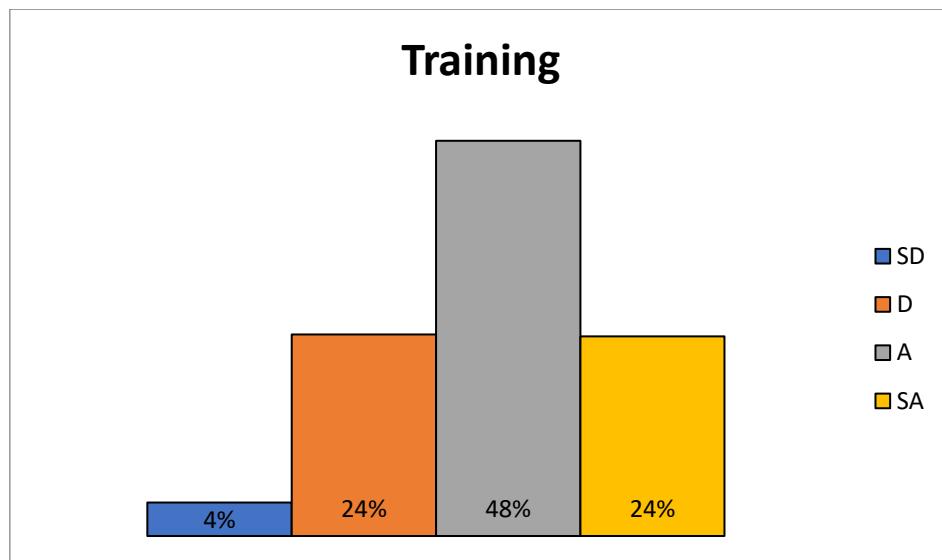
The Administrative Support subdomain suggested results regarding the participants' attitudes and perceptions towards the support they received from administrators. Said support could be both in the form of knowledge and materials to treat SSNES in the classroom as well as opportunities to visit workshops and other useful tools to improve as an inclusive teacher. Of the participants 52% stated they Agreed, with a small 23% Strongly Agreeing; 21% Disagreed, and 4 % Strongly Disagreed.

Results for the Collaboration subdomain



The Collaboration subdomain's goal was to determine participant's attitudes and perceptions towards collaborative work regarding SSNES in the classroom, such as having additional teachers in the classroom to help SSNES work among others. A large portion of participants displayed favorable attitudes and perceptions towards collaborative work with 50% of the total in Agreement with the idea of collaborative work and 25% Strongly Agreeing. A smaller portion of the participants displayed Disagreement with 21% and 4 % Strongly Disagreed.

Results for the Training subdomain



The fifth and last subdomain of Training described participants' attitudes and perceptions towards effectively working with SSNES in the classroom with the preparation received and the knowledge they possessed, and experience if any. In this subdomain it was found that 48% of participants believed they had the necessary training to successfully teach SSNES, with 24% displaying Strong Agreement. On the contrary, 24% of participants Disagreed and 4% Strongly Disagreed.

Part C

The open-ended questions began with the analysis of their understanding of what inclusive education meant that yielded results in which 88.2% of pre-service teachers stated that “inclusive education referred to the classroom environment that welcomed every type of student, regardless of differences; a classroom in which normal students and students with special needs learn side by side.” The remaining 9.5% believed inclusive education meant “helping students in the classroom who present learning and social disabilities” yet they did not mention that those special students are taught in the regular classroom or implied they are segregated from regular classrooms, and the last 2.3% claimed he or she did not know what inclusive education meant.

Concerning how they felt about inclusive education: 95.2% of participants claimed to feel positive about inclusive education, many of whom stated that inclusive education should be a mandatory human right and specifically 64.2% of participants highlighted that teacher should be taught the methods and provided materials necessary for successfully including special needs students in the regular classroom. Out of the participants that felt positive about inclusive education 26.2% claimed there are social benefits for both normal students and SSNES when they are being taught in the same classroom and 9.6% stated they would feel comfortable teaching mildly disabled students but not severely disabled ones. 4.8% of participants claimed to feel negative about inclusive education due to lack of infrastructure in the classroom and institution, lack of training, and a feeling of under-preparedness.

Lastly, in regards to stating three reasons for why they felt prepared or unprepared for teaching students with specific needs for educational support, 92.8% of pre-service teachers claimed to feel unprepared due to lack of experience with special needs students, lack of

knowledge on the methods and classroom management required to deal with such students and the belief that the classroom at the institution they were being trained at lacks the required equipment and tools to approach students with special learning needs.

7.2 percent of participants claimed to feel prepared for teaching students with special educational needs, stating they have had experience with said types of students in the past and that they continuously research and train themselves on the subject by their own initiative, as well as claiming to be very empathetic people.

DISCUSSION

The purpose of this study was to investigate what are teacher's attitudes and perceptions towards inclusive education. Specifically, to answer what is teachers' perceived knowledge towards inclusive education? If the pre-service teachers had any pedagogical preparation for attention to diversity in a private English institute in a city in Paraguay? The result of this study suggested that the 71.43% of the participants did not receive any training in inclusive education and only the 28.57% did it. Additionally, as indicated by research, the lack of appropriate training was a key factor in preventing positive teacher attitudes in regards to inclusion. It would likely follow that teacher would be more receptive and make more gains from training programs they perceived as having the most value to them. Coincidental with the literature reviewed the majority of teachers did not receive training in inclusive education.

Moreover, it is noteworthy to examine some correlations in the variables associated with teacher attitude. The variables, which comprise the *Attitudes Regarding inclusive Education*, are identified as Peer Support, Administrative Support, Training, and Collaboration.

In terms of Administrative Support correlated with Peer Support it could be concluded that administrator support was necessary for successful inclusion programming and in order for change to occur, such as the implementation of the inclusive education model, administrators must first provide support and technical assistance.

Another outcome from the study indicated that people needed to feel respected and had their work valued. Administrators were key individuals who needed to create a collaborative culture in the institute and assist teachers to develop skills required for collaborative service delivery. They may be able to assist teachers to develop necessary skills through providing teachers the opportunity to obtain needed coursework, either throughout inclusive education training, workshops, or other forms. Through the creation of such an environment, it would likely follow that peer would be more likely to be more supportive of each other.

Another correlation was identified between Peer Support and Collaboration. It would follow that collaboration among teachers would likely occur in a culture where peers were more supportive of each other and teachers had knowledge from appropriate training.

Collaboration was considered another mechanism for learning. Collaboration described the relationship between two people as they worked towards a common goal. In an inclusive classroom, the aide teacher and head-teacher or every teacher in the institute would collaboratively teach the students. In such a manner, consultation was being provided to the head-teacher in a very hands-on manner.

Teachers believed they learnt the most through direct intervention, specifically, watching others perform the particular task. Thus, having a supportive administration, the support of peers, and direct consultation through collaboration, the likelihood of more positive attitudes towards inclusive education would seem likely to exist.

Examining teachers' responses were relatively consistent with what is stated in the literature review. In that inclusive education implied teaching SSNES in the classroom along with regular students as contrasted by "the education of students with disabilities in mainstream classrooms" from the studies *Primary Pre-Service Teachers' Attitudes Towards Inclusion Across the Training Years* by Goddard and Evans and *Index for Inclusion* by Booth & Ainscow. Moreover, the responses drew similarities from two more studies stating that "inclusive education embraces all learners, disabled or not, from every background into the regular classroom" as could be seen in the studies *Inclusive Education: Including children with disabilities in quality learning: what needs to be done?* by the UNICEF and *Inclusion in English Language Teacher Training and Education* by Smith.

Within the Student Variable Sub-domain, the majority of the participants, in this case pre-service teachers were in agreement on students with specific needs for educational support should be taught in regular classrooms. Only a few of the participants agreed that students should not be taught in regular classes.

Within the Peer Support Subdomain, the majority of the teachers were in agreement that they have the support of their peers when having SSNES in the classrooms. It is worth to mention that the support of peers was a key factor in the attainment of a positive attitude, as indicated by the literature.

Regarding the Administrative Support Subdomain, pre-service teachers evidenced ambivalence in this area. The majority mentioned they could approach their administrators if they had any concerns when teaching SSNES. However, most believed that their administrators did not provide sufficient support, materials, or time to attend conferences addressing issues surrounding teaching SSNES.

In terms of the Collaboration Subdomain, the majority of the participants were in agreement on collaboration between teachers has a positive outcome. They also agreed on that special education teachers and regular teachers should be responsible for teaching SSNES.

Regarding the Training Subdomain, teachers believed that their training prepared them well enough to teach SSNES. Most teachers did not believe that their educational background prepared them to teach SSNES. Also most believe they needed more training to teach SSNES. There was an evident slip between those teachers who believed that their educational background prepared them to teach SSNES and those who believed theirs did not.

CONCLUSION

This study aimed at finding answers to three main questions regarding teachers' attitudes and perceptions towards inclusive education and teachers' perceived knowledge towards inclusive education as well as the degree of pedagogical preparation received by the pre-service teachers for attention to diversity in a private English institute in a city in Paraguay. The results of the open-ended questions in which 88.2% of participants provided satisfactory understanding of what inclusive education entailed and their perspectives were overwhelmingly positive with 95.2% demonstrating positive attitudes towards inclusive education. These results suggested that participants have an accurate understanding of what inclusive education entailed and that participants felt positive and were willing to accept SSNES in their classroom in spite of the poor training in inclusive education received.

It was revealed that 92.8% felt unprepared for teaching inclusive education in their classrooms. Suggesting a lack of instruction in inclusive education from the educational institution for the teachers. This would likely hinder inclusive education from taking place

properly as could be appreciated in the literature emphasizing the importance of providing inclusive training and continuing it throughout the teacher's career (Blackie, 2010, p. 21; Gimenez, 2019, p. 130; Makoelle, 2020, p. 6-8). Moreover, the literature suggested that teachers who received training in inclusive education would be more committed to implementing it and that having experienced successful inclusive classrooms also had a notable effect on teachers' positive attitudes towards inclusive education, both aspects being paramount to effectively applying inclusive practices (Hehir et al., 2016, p. 9-10; Goddard and Evans, 2018, p. 123; Blackie, 2010, p. 23; Varcoe and Boyle, 2013, p. 6-11; Jamsai, 2019, p. 76-77; Zoniou-Sideri and Vlachou, 2006, p. 383; Avramidis and Kalyva, 2007, p. 14-19; Subban and Sharma, 2005).

This topic of study could be further researched by performing longitudinal studies on the inclusive training received by teachers in Paraguay. Additionally, the study could be replicated at other educational institutions whose curriculum claimed to be inclusive. Moreover, the study could be attempted at public schools rather than exclusively private institutions in order to cover every teaching ground. Lastly, the study could be applied to different disciplines where inclusive education should take place.

According to the results analyzed from the responses and the open-ended questions it could be concluded that the majority of participants displayed positive attitudes and perceptions in regards to working with SSNES. They stressed the importance of training and experience if they were to effectively teach SSNES in the regular classroom and in general seemed agreeable to the idea of working with more than one teacher in the classroom. Additionally, they expressed lack of confidence due to having need of the necessary training and experience they believe would make working with SSNES effective. A small portion of participants displayed negative views towards inclusive education or rejected the idea of working with SSNES.

In this case study, the sample of participants analyzed was adequate but small. Moreover, the participants worked at a private institution teaching a foreign language. However, it was important to note that overall, the attitudes and perceptions towards inclusive education were positive and most participants acknowledged the importance of inclusive education and highlighted that training and experience with SSNES played an important role in effectively applying inclusive education.

As a result, additional research could be performed pertaining inclusive education in public schools or educational institutions of different languages to gather information to add to this body of work. Furthermore, the training received and experience acquired for inclusive education by teachers of any kind could be analyzed to get a clearer picture of the situation in Paraguay, which as stated before is a country that claimed to have an inclusive curriculum and provide education for all. Moreover, we recommended conducting research in the realm of multilingualism and inclusive education in Paraguay, since the country had two official languages: Guarani and Spanish, and several schools in the country also teach English. As a result, an impasse might take place as it does in the literature analyzed of African countries and similar cultures where there is more than one official language. The most affected areas might be communities in the countryside, especially poorer ones that might not even speak Spanish (Blackie, 2010, p. 11-13; UNESCO, 2009, p. 9; Stubbs, 2019, p. 61-82; Engelbrecht et al., 2019, p. 121; Makoelle, 2020, p. 1-8; Tamayo, Mauro, et al., 2017, p. 110-112).

We recommend that the EFL institution should provide teaching methods for the teachers that take into account SSNES, have subjects dealing with inclusive education every year to have a more substantial formation of teachers and to make it clear for pre-service

teachers from the get-go that they are an inclusive institution and that teaching SSNES is mandatory if the situation arises.

REFERENCES

Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). *The Influence of Teaching Experience and Professional Development on Greek Teachers' Attitudes towards Inclusion*. European Journal of Special Needs Education, vol. 22.

Bell, J. (2005). Doing your research project: a guide for first time researchers in education, health and social science. McGraw Hill.

Blackie, C. (2010). *The perceptions of educators towards inclusive education in a sample of government primary schools*. Johannesburg, 2-27.

Booth, T. & Mel, A. (2011). Index for Inclusion.

Chambers, D & Chris, F. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. 17-32.

Chaves, T. & Jorge L. (1974). Soler. Pedro Ponce De León, First Teacher of the Deaf. Vol. 5: Gallaudet University Press. 50-53.

Chhabra, S., Srivastava, R., & Srivastava, I. (2009). *Inclusive Education in Botswana: The Perceptions of School Teachers*. Journal of Disability Policy: 219–225.

Chiang et al. (2015). *Chapter 7: Nonexperimental Research*. Victoria: BCcampus.

Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (2016). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. United Nations.

Congreso de la nación Paraguaya. (2013). Ley N°5136/2013 de Educación Inclusiva.

Dulock, Helen L. (1993). Research Design: Descriptive Research. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 154–155.

Engelbrecht, P. et al. (2006). Promoting the Implementation of Inclusive Education in Primary Schools in South Africa. *British Journal of Special Education*, 121-29.

Forlin et al. (2013). *Inclusive Education for Students with Disabilities: A review of the best evidence in relation to theory and practice*. Australian Research Alliance for Children & Youth.

Giménez, S. (2015). Outline of Inclusive Education Policies in Higher Education in Paraguay.

Goddard, C. y David, E. (2018). Primary Pre-Service Teachers' Attitudes Towards Inclusion Across the Training Years. *Australian Journal of Teacher Education*, 122-142.

Hehir, T. et al. (2016) A Summary of the Research Evidence on Inclusive Education.

Hernández Sampieri, R. (n.d.) *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education.

IFD Paraguayo Americano. (2019). *Centro Cultural Paraguayo Americano Instituto de Formación Docente Paraguayo Americano Profesorado en Lengua Inglesa*. CCPA.

Instituto Nacional de Educación Superior "Dr. Raúl Peña". (n.d.) *Licenciatura en Educación de Lengua Inglesa*.

Jamsai, P. (2019) *Thai Secondary Teachers' Attitudes Toward Inclusion of Students with Learning Disabilities into General Education Classrooms*, 66-77.

Johnson, B. (2001) *Toward a New Classification of Nonexperimental Quantitative Research*. Educational Researcher.

Kern, E. (2006). *Survey of Teacher Attitude Regarding Inclusive Education Within an Urban School District*. PCOM Psychology Dissertations Paper.

Kielblock, S. (2018). Inclusive Education for All: Development of an Instrument to Measure the Teachers' Attitudes. *Diss. Justus Liebig University Giessen*.

Lund Research Ltd. (2012). Principles of Research Ethics. *Laerd Dissertation*, dissertation.laerd.com/principles-of-research-ethics.php.

MacFarlane, K.M., & Lisa M. W. (2013) Teacher Attitudes and Behavior toward the Inclusion of Children with Social, Emotional and Behavioral Difficulties in Mainstream Schools: An Application of the Theory of Planned Behavior. *Teaching and Teacher Education*. 48–52.

Makoelle, T.M. (2020). Schools' Transition Toward Inclusive Education in Post-Soviet Countries: Selected Cases in Kazakhstan. *SAGE Open*, 1–14.

Ministerio de Educación y Ciencias. (2019). *Lineamientos para un sistema educativo inclusivo en el Paraguay*.

Monje, L. D. (2017) (n.d.) General Education Teachers' Attitudes about Inclusion.

Monsen, J. J. et al. (2014). Teachers' Attitudes towards Inclusion, Perceived Adequacy of Support and Classroom Learning Environment. *Learning Environments Research*, 116–126.

Payá Rico, A. (2010) Políticas de educación inclusiva en América Latina: propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista Educación Inclusiva*, 125-142.

Pivik, J. et al. (2002) Barriers and Facilitators to Inclusive Education. *Exceptional Children*, 101-105.

Presidencia de la Nación. (2018) Decreto N° 2837. Reglamenta La Ley 5.136/13 ‘De Educación Inclusiva. *Sistema de Información de Tendencias Educativas de America Latina*.

Rahman, S. (2017). The advantages and disadvantages of using qualitative and quantitative approaches and methods in language “Testing and Assessment” Research: A literature Review. *Journal of Education and Learning*, 102-112.

Saloviita, T. (2020). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 273-275.

Salkind, N. J. (2012). Exploring Research. *SAGE Research Methods*, 10-12.

Smith, A. M. (2006). *Inclusion in English Language Teacher Training and Education*. Lancaster,

Stainback, S. & William S. (1999). *Inclusive Classrooms: a new way of focusing and living the curriculum*. Madrid.

Stubbs, S. (2008) Inclusive Education: Where There Are Few Resources. *Atlas Alliance*.

Subban, P. & Umesh S. (2005) Understanding Educators Attitudes Toward the Implementation of Inclusive Education.

Tamayo, M., et al. (2017). Monitoring Inclusive Education in Chile: Differences between Urban and Rural Areas. *International Journal of Educational Development*, 110–113.

UNESCO. (2009). *Overcoming Exclusive through Inclusive Approaches in Education: A challenge and a vision*. UNESCO.

UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNICEF. (2017) *Inclusive Education: Including children with disabilities inequality learning: what needs to be done?* UNICEF.

United Nations Educational, Science and Cultural Organizations. *Understanding and Responding to children's Needs in Inclusive Classrooms: A guide for teachers*. s.f.

Winzer, M.A. (2014) *The History of Special Education From Isolation to Integration*. Gallaudet University Press.

Varcoe, L. & Christopher B. (2013). Pre-Service Primary Teachers' Attitudes towards Inclusive Education. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 6–11.

World Report on Disability. (2018). World Health Organization.

Zoniou-Sideri, A. & Anastasia V. (2006) Greek Teachers' Belief Systems about Disability and Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*, 382-386.

Voluntariado e o ensino de português língua de acolhimento: fazer o bem atrelado à ação profissional

Volunteer Work and the Teaching of Portuguese as a Host Language: Wills to do Good Tied to Professional Action

María Aparecida Neves da Silva
Universidade de Brasília, Brasil

e-mail: cidinhateacher1@gmail.com

María Luand Bezerra Campelo
Universidade de Brasília, Brasil

Recibido: 30/11/2020
Aprobado: 24/05/2021

RESUMO

Tendo em vista a importância do trabalho voluntário em nossa sociedade, considerando as contribuições que ações sem fins lucrativos produzem nos campos sociais, culturais e econômicos, pensou-se em um trabalho que oportunizasse o olhar do agente voluntário sobre suas escolhas, práticas e aspirações no ato de ensinar a Língua Portuguesa numa perspectiva do acolhimento (doravante PLAc). Desta forma, este artigo tem como objetivo analisar as motivações e opiniões de um grupo de 7 professores voluntários, que atuam em 3 projetos sociais, ofertando o ensino de Português gratuito para imigrantes e refugiados em Brasília – DF.

Palavras-chave: Voluntariado- Português Língua de Acolhimento- Ação Profissional.

ABSTRACT

In view of the importance of the volunteer work in our society, considering the contributions of these non-profit actions produce on the social, cultural and economic areas, it was thought in a research aiming to provide the perspective of the volunteer about his/her choices, practices and aspiration on the act of teaching the Portuguese language as a host language (also known as PLAc). In this way, this paper has as its goal analyze the motivations and opinions of a group of 7 volunteer teacher, collaborators of 3 social projects, offering the free teaching of Portuguese for immigrants and refugees living in Brasília – DF.

Keywords: Volunteer Work- Portuguese as a Host Language- Professional Action.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Partindo do pressuposto de que o trabalho voluntário é toda e qualquer atividade que uma pessoa ou grupo presta à comunidade, sem com isso buscar receber algum valor monetário, percebe-se que o voluntariado se torna uma prática que possibilita o fortalecimento dos laços sociais nos mais variados contextos de uma coletividade, como explana Cohen (1964) no excerto a seguir:

A pessoa que, por sua livre vontade, decide trabalhar em benefício de sua comunidade está na realidade dizendo: “Tenho dons e aptidões que são necessários; sou uma pessoa que aceita uma responsabilidade, não porque ela me é imposta, mas sim porque desejo

ser útil. Meu direito de assim proceder é um símbolo de minha dignidade pessoal e meu valor” [...] A experiência do voluntário deve-lhe oferecer, além do sentimento de sentir-se útil como um indivíduo, a oportunidade de participar de modo significativo no programa geral e de intensificar o senso de responsabilidade social. (Cohen, 1964, p. 58)

Desta forma, pensa-se o ser voluntário como aquele/aquela que possui uma responsabilidade social primordialmente ligada a uma ação que levará a uma transformação. Assim, esse agente é capaz de contribuir no atendimento das necessidades comunitárias a partir de sua dedicação social.

Focando em práticas voluntárias para imigrantes e refugiados, a Organização das Nações Unidas¹, pontua que estas ações são fundamentais para que as “comunidades de acolhimento estejam prontas para aceitar pessoas deslocadas e lhes fornecer assistência de emergência e humanitária”. Desta forma, movimentos de voluntariado serão capazes de criar redes de segurança capazes de enfrentar crises e promover a inserção de imigrantes e refugiados na sociedade.

À vista disso, como se identifica e se percebe o professor voluntário de Português Língua de Acolhimento (PLAc) para imigrantes e refugiados? Considerando o fato de que motivação é algo complexo, individual e social (Cohen, 1964), focamos esta pesquisa em uma análise interpretativa das percepções de 7 professores voluntários que atuam no ensino de Português para estrangeiros em 3 projetos sociais voltados para atender as necessidades linguísticas deste público específico em Brasília, no Distrito Federal.

Esta pesquisa torna-se relevante uma vez que busca promover a compreensão do tema voluntariado no âmbito do ensino de línguas e num contexto de migração e refúgio. Desta forma, é possível contribuir para a organização de ações e grupos de apoio que possuem um objetivo comum: exercer a cidadania e solidariedade através da prática docente voluntária.

O QUE DEFINE O VOLUNTARIADO?

A ação voluntária apresenta-se como um “comportamento voltado para o social, de curto ou longo prazo, planejado, que beneficia pessoas desconhecidas e acontece em um ambiente organizacional” (Penner, 2002, p. 448). É uma oportunidade que diferentes indivíduos veem para trocar experiências, desenvolver um laço comunitário, doando tempo e esforço para contribuir com a solução de problemas sociais. O voluntariado é uma prática que está compreendida e resguardada em nossa Constituição, sendo também entendida como:

Art. 1º Considera-se serviço voluntário, para os fins desta Lei, a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade.

Art. 2º O serviço voluntário será exercido mediante a celebração do termo de adesão entre a entidade, pública ou privada, e o prestador do serviço voluntário, dele devendo constar o objetivo e as condições de seu exercício.

Art. 3º O prestador do serviço voluntário poderá ser ressarcido pelas despesas que comprovadamente realizar no desempenho das atividades voluntárias. (BRASIL, 1998)

Desta forma, qualquer pessoa pode procurar algo que se encaixe com suas aptidões e interesses, sem estar diretamente relacionado com idade ou profissão, pois como bem pontua a Organização das Nações Unidas, o voluntário é o indivíduo que “devido ao seu interesse pessoal e ao seu espírito cívico, dedica parte de seu tempo, sem remuneração alguma, a diversas formas de atividades, organizadas ou não, de bem-estar social ou outros campos...”. Assim,

percebe-se que a importância dessa prática impacta tanto quem atua, quanto quem recebe tal ação.

Normalmente, ONGs, instituições religiosas, Universidade, escolas e empresas (tanto públicas quanto privadas) promovem ações voluntárias. Atualmente, observa-se uma relação próxima entre sociedade civil e o Estado para a promoção do voluntariado. Perceber e valorizar essa proximidade entre setores sociais, possibilita uma ação coletiva e complexa que estimula práticas pensando no bem para o outro, pois, como aponta Camargos (2008):

Com efeito, o elemento essencial do trabalho voluntário é o fato de ser prestado de forma gratuita e em comunhão com os interesses entre o trabalhador e a entidade que se aproveita de tal trabalho. Ao contrário, ambos têm os mesmos interesses naquela atividade e unem esforços para atingir os mesmos objetivos sociais. (Camargos, 2008, p. 67)

Entretanto, é importante salientar que o serviço voluntário ajuda no desenvolvimento pessoal do indivíduo que se propõe a atuar em determinados projetos, mas que, antes de iniciar qualquer atividade de cunho comunitário, o mesmo necessita saber de suas atribuições, como bem pontua o Manual de Procedimentos e Gestão do Voluntário, produzido pelo Serviço Social do Comércio (SESC) ao elencar que o voluntário deve:

- Desempenhar uma tarefa que o valorize e seja um desafio para ampliar habilidades ou desenvolver outras;
- Obter uma descrição clara de suas tarefas e responsabilidades;
- Participar das decisões com relação ao seu trabalho;
- Contar com os recursos indispensáveis para o trabalho voluntário;
- Receber capacitação e supervisão para melhorar o desempenho de sua tarefa, assim como a informação completa sobre a tarefa que deve desenvolver.
- Respeito aos termos acordados quanto à sua dedicação, tempo doado etc. e não ser desrespeitado na disponibilidade assumida;
- Receber reconhecimento e estímulo;
- Ter oportunidades para o melhor aproveitamento de suas capacidades, recebendo tarefas e responsabilidades de acordo com os seus conhecimentos, experiência e interesse. (SESC, 2007, p. 16)

Durante o exercício do trabalho voluntário, é possível perceber motivações, opiniões e troca de ideias que revelam a identidade do agente voluntário em seu meio organizacional. Sendo assim, como este voluntário se vê? Como ele se percebe atuante dentro de suas próprias práticas sociais? Em destaque para esta pesquisa, como um voluntário que se dedica ao ensino de seu próprio idioma para imigrantes e refugiados se percebe como agente transformador de um contexto social?

ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA DE ACOLHIMENTO E A PRÁTICA VOLUNTÁRIA

De acordo com o CONARE² o Brasil representa atualmente o destino de imigrantes e refugiados oriundos de mais de 79 países. Dentre essas nacionalidades, encontram-se sírios, árabes, venezuelanos, congoleses, angolanos, nigerianos, dentre outras nacionalidades provenientes de várias regiões da África. Mais expressiva ainda foi a chegada de haitianos ao Brasil em 2010, sendo que de acordo com Amado (2016) esses imigrantes vieram ao Brasil devido à crise humanitária sofrida em seu país, lugar assolado por inúmeros desastres naturais,

tendo como consequência a crise econômica e a falta de auxílio social, fazendo com que, motivados por melhorias de vida, muitos viessem ao Brasil em busca de refúgio.

Essas migrações são denominadas migrações de crise, como relatam Lopes e Diniz (2018). Segundo os supracitados autores, apesar de o Governo Federal apresentar iniciativas positivas, como é o caso da nova lei de Migração e Refúgios nº 13.445/2017, ainda estamos longe de atendermos a todas as demandas que essas pessoas necessitam. Aos haitianos foi concedido um visto humanitário, ação estratégica para minimizar a problematização que o status de refúgio ocasionaria, uma vez que eles não se enquadram em tal denominação (Lopez, & Diniz, 2018). Sobre esse assunto Amado (2016) acrescenta que:

O Brasil tem recebido haitianos desde 2010, quando um terremoto devastou o país caribenho. Em 2015, estima-se só em São Paulo cerca de 30 haitianos chegam por dia. Mas ainda que venham com pouquíssimos recursos os haitianos não podem solicitar a condição de refúgio por sua situação não atender ao quesito de perseguição. (Amado, 2016, p. 31)

A autora ainda afirma que a acolhida e inserção social de imigrantes e refugiados em situação de vulnerabilidade social muitas vezes fica a cargo da sociedade civil, e aqui encaixamos os agentes voluntários, sendo que esta parcela da sociedade civil busca, de forma voluntária, suprir algumas das várias demandas desses imigrantes e refugiados (Lopez, & Diniz, 2018).

Dentre as lacunas estatais acerca das necessidades dessas pessoas está a oferta do ensino da língua majoritária nacional, que em nosso caso seria voltado para a oferta do ensino da língua portuguesa. Amado (2016, p. 32) relata que o ensino de Português “não é prioridade nas agendas governamentais das esferas federais, estaduais e nem municipais”, desta forma, essa modalidade de ensino permanece a cargo de organizações não governamentais, projetos de extensão em universidades ou instituições religiosas.

Notadamente, há cursos pagos de Português para estrangeiros em instituições privadas de ensino, entretanto, nem todos os imigrantes possuem condições financeiras para arcarem com os custos que os referidos cursos apresentam (Lopez, & Diniz, 2018), permanecendo, assim, algo inacessível para os estrangeiros que chegam ao país em situação de vulnerabilidade.

Desta maneira, há no país a oferta de cursos de Português voltados para a perspectiva do acolhimento desses imigrantes e refugiados. O termo “língua de acolhimento” foi inicialmente utilizado em Portugal por Ançã (2006), sendo que este país, assim como o Brasil, apresenta uma trajetória de acolhimento à imigrantes. Para Ançã, associações sem fins lucrativos e membros da sociedade civil desempenham papel de grande relevância e importância quanto à recepção destes imigrantes.

Dentre as atribuições de acolhimento ofertado por estas organizações, estava também a oferta voluntária do ensino de português para estrangeiros, proporcionando, em um primeiro momento, o ensino da língua oficial do país de uma forma que estas pessoas pudessem aprender o idioma para o uso rápido, seja buscando uma moradia, um atendimento hospitalar, um emprego e afins. Para a autora, denominar a língua de acolhimento tomou o significado literal que a palavra acolhimento remete, ou seja, acolhida, porto seguro, forte e refúgio³.

No Brasil, a perspectiva de acolhimento para o ensino de português tem sido utilizada na promoção de cursos de Português para imigrantes e refugiados em situação de vulnerabilidade a partir de ações voluntárias, que buscam, por meio do ensino da língua, promover uma relação positiva destes estrangeiros com a língua anfitriã, como afirmam Barbosa e São Bernardo (2017) no verbete publicado no Dicionário Crítico de Imigração e Refúgio:

Nessa perspectiva, *língua de acolhimento* propõe uma revisão sobre o papel e a formação do(a) professor(a) que atua nesse contexto, pois ele(a) pode: *i*) amenizar o conflito inicial entre aprendente e língua; e *ii*) estabelecer as condições necessárias para que esse aprendente comece a vê-la e a interpretá-la como elemento de mediação entre ele(a) e a sociedade anfitriã. Desse modo, o(a) professor(a), o planejamento e o material didático constituem elementos-chave nesse processo de ensino-aprendizagem. (Barbosa, & São Bernardo, 2017, p. 436)

Levando em consideração a situação de tensão que esses imigrantes e refugiados enfrentam ao chegarem ao país, este conflito linguístico é previsível (Barbosa, & São Bernardo, 2017). É previsível também o “sentimento de rejeição e descaso no que se refere ao aprendizado do idioma majoritário de um país que não escolheram viver e que talvez nele não pretendem permanecer” (Barbosa, & São Bernardo, 2017, p. 436). Assim, o professor voluntário que se dedica à ação de ensinar o idioma numa perspectiva de acolhimento, se vê diante de desafios, sentimentos múltiplos e da responsabilidade de buscar promover a inserção destes indivíduos em sociedade a partir de suas práticas profissionais.

FAZER O BEM ATRELADO À AÇÃO PROFISSIONAL

A importância do trabalho voluntário, tanto numa perspectiva social quanto econômica, se mostra intrinsecamente atrelada a motivações, desejos e ideais de um indivíduo ou grupo perante uma determinada comunidade. Quando uma pessoa se dispõe a procurar projetos e/ou ações voluntárias e se propõe a dedicar tempo e esforço em prol de uma causa, ela está procurando não só dar, mas também receber algo em troca, como afirma Cohen (1964) ao dizer que:

Todos nós sabemos que cada um tem suas motivações para fazer uma determinada tarefa. Sem motivações pessoais, sem necessidades pessoais e sem impulsos pessoais, nós não disporíamos de voluntários para qualquer programa. É importante reconhecer que essas necessidades são naturais e que todos nós precisamos dar vazão a elas. (Cohen, 1964, p. 193)

Sabe-se também que quando há o engajamento em práticas voluntárias, se está ciente de que não se tem uma compensação financeira, mas a participação do agente voluntário se mostra especial, justamente por esta peculiaridade: dedicar-se ao outro para fazer o bem. Desta maneira, independentemente das motivações (que são complexas e subjetivas), as recompensas imateriais são compensadoras, como Cohen (1964) acrescenta:

Algumas pessoas tomam parte no trabalho da comunidade por desejo consciente, outras por tradição de família, algumas por associação de circunstâncias. Talvez as razões para se iniciar sejam obscuras e não revelem uma intenção premeditada, mas os motivos para se continuar, depois de dada a partida, vão-se tornando cada vez mais claros à proporção que a pessoa participa do trabalho. As satisfações obtidas são das mais variadas espécies e os sentimentos de que se conseguiu algo são reais e compensadores. (Cohen, 1964, p. 93)

Prosseguindo com esta perspectiva de motivações, os pesquisadores Anheier e Salamon (1999) observaram 3 razões que podem influenciar os indivíduos a praticarem ações voluntárias, estas que são: instrumentais, altruístas e de obrigação. Nesse sentido, as razões instrumentais indicam a vontade de adquirir novas habilidades e experiências, o que se relaciona com uma satisfação pessoal. As razões altruísticas estão atreladas ao sentimento de

solidariedade com o outro e crescimento pessoal e por último as razões de obrigação, que estão relacionados ao sentimento de dever moral, e também religioso para com a comunidade onde a pessoa que atua como voluntário se encontra.

Uma outra pesquisa desenvolvida por Clary, Snyder e Ridge (1992) apresenta 30 razões prováveis pelas quais pessoas, de um modo geral, se dedicam ao voluntariado. Destacamos, a seguir, os 6 motivos principais:

- 1) Motivo Social: Objetivando criar e expandir relações com pessoas diversas;
- 2) Valores: Preocupação com assuntos e/ou questões humanitárias;
- 3) Carreira: Trabalhar como voluntário pode agregar experiência profissional para o indivíduo e impulsionar o currículo do mesmo;
- 4) Aprendizagem: Oportunidade de desenvolver novas habilidades e internalizar novos conhecimentos;
- 5) Proteção: Preenchimento de tempo livre e busca por atividades que façam a pessoa se sentir útil;
- 6) Estima: Sentimento de pertencimento e importância, uma valorização pessoal pela atividade que exerce;

À vista disso, objetivando uma construção social e cidadã, a sociedade civil se engaja em papéis sociais com foco no voluntariado para atingir um fim específico, e aqui englobamos afinidade ideológica, religiosa, altruísta, profissional e pessoal. Pensando no ambiente universitário, é possível identificar a presença de estudantes e profissionais da área educacional que utilizam projetos e atividades sociais para colocarem em prática teorias adquiridas em sala de aula. O engajamento destas pessoas demonstra que ações profissionais estão interligadas com ações sociais, ou seja, o voluntariado também pode ser um caminho para o processo de desenvolvimento de uma carreira.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizamos as informações cedidas por um grupo de 7 professores voluntários que atuam em 3 projetos sociais, sendo que 2 são vinculados à Universidade de Brasília. Todos os projetos aqui citados têm como objetivo promover o ensino de português gratuito para estrangeiros.

A primeira iniciativa se chama Projeto Interdisciplinaridade e Inserção de Imigrantes e Refugiados à Cultura Brasileira e ao Português Brasileiro⁴, coordenado pelo professor Doutor Umberto Euzebio, com o ensino voluntário de Português para estrangeiros residindo na cidade de São Sebastião (Distrito Federal). Os professores envolvidos neste projeto são alunos da universidade, sendo que o público alvo são venezuelanos e haitianos, mas também há a participação de alunos provenientes de outros países.

A segunda iniciativa se chama PROACOLHER⁵, que promove o ensino de Português língua de acolhimento para imigrantes e refugiados em situação de vulnerabilidade. Tal projeto é coordenado pela Professora Doutora Lúcia Maria de Assunção Barbosa e acontece tanto no ambiente da Universidade de Brasília quanto na cidade satélite Ceilândia, atendendo a inúmeros estrangeiros vindos de países como Síria, Haiti, Congo, Peru, Venezuela, Togo, Benim, dentre outros. Os professores que atuam neste trabalho são estudantes da universidade (graduandos, mestrandos e doutorandos) além de colaboradores externos. Este projeto também conta com o apoio Do Alto Comissariado das Nações Unidas para Imigrantes e Refugiados (ACNUR).

A terceira iniciativa se chama Aldeias Infantis SOS Brasil⁶, que é uma organização humanitária que tem como objetivo oferecer subsídios para que imigrantes e refugiados possuam meios para se estabelecerem nos países em que se encontram. Dentre as muitas atividades ofertadas, há o voluntariado para o ensino de Português para estrangeiros.

Desta forma, esta é uma pesquisa qualitativa-interpretativista que objetiva compreender as motivações e perspectivas sociais e profissionais de 7 professores voluntários no ensino de PLAc. De acordo com Burrel e Morgan (1979), uma análise interpretativista tem como princípio compreender a experiência subjetiva das ações de indivíduos por meio de um estudo que possibilite a compreensão de vivências sociais destas pessoas.

Para Rey (2005), os indivíduos não estão deslocados de seus contextos sociais, pelo contrário, são produtos do meio em que se encontram. Assim, ambientes de trabalho, ambientes familiares e afins acarretam subjetividades, que produzem sentidos (Morgan, Frost, & Pondy, 1983). Para tal, procuramos analisar a subjetividade dos voluntários que participaram desta pesquisa a partir de respostas cedidas pelos mesmos, por meio de um questionário, utilizando a plataforma Formulário Google.

O questionário serviu como um meio de coleta de dados a respeito do ponto de vista dos participantes à questão proposta, ou seja, suas motivações e percepções acerca da prática voluntária docente do Português como Língua de Acolhimento para imigrantes e refugiados em situação de vulnerabilidade e suas vivências nesta prática não remunerada. No formulário, os participantes escolheram pseudônimos, salvaguardando suas identidades.

ANÁLISE DE DADOS

Para a coleta de dados desta pesquisa, utilizamos as respostas provenientes de um grupo de 7 professores voluntários que atuam/atuaram em 3 projetos sociais, com o objetivo de oferecer o ensino da língua portuguesa para imigrantes e refugiados.

Identificamos que os participantes se caracterizam como um grupo de jovens voluntários, com uma faixa etária entre 22 e 44 anos, sendo que prevalece o gênero feminino atuante no trabalho voluntário. Dentre os voluntários, 6 possuem formação em nível superior e 1 está terminando a graduação. Apenas 1 dos 7 voluntários teve experiência com trabalho remunerado, mostrando que este grupo, em específico, está utilizando estes espaços de ações de promoções sociais para terem suas primeiras experiências profissionais, como é possível ver na Tabela 1.

Tabela 1. Perfil dos participantes

Participante	Idade	Formação Acadêmica	Tempo de trabalho com carteira assinada	Tempo de trabalho voluntário
Ana	27 anos	Mestrado em Linguística	Nenhum	6 anos
Maria	22 anos	Graduação Letras-Francês	Nenhum	2 anos e 6 meses
Bruno	25 anos	Professor de Inglês	1 ano e 6 meses	1ano
Babel	25 anos	Professor de Francês	1 ano	1 ano
Divina	44 anos	Graduação (mas não especificou o curso)	Nenhum	1 ano
Lízia	24 anos	Relações Internacionais	Nenhum	8 meses
Lauper	24 anos	Superior Incompleto (mas não especificou o curso)	Nenhum	2 anos

Fonte: Elaborada pelas autoras, UnB, Brasília, DF, 2020

A seguir, daremos continuidade à análise das respostas dos participantes, focando em suas motivações e percepções acerca de suas atividades voluntárias e como eles percebem o voluntariado na construção de suas formações acadêmicas.

As Motivações dos Voluntários no ensino de Português Língua de Acolhimento

Quando questionados sobre os motivos e razões que os levaram a procurar e/ou iniciar uma prática voluntária voltada para o ensino de Português para imigrantes e refugiados, os participantes revelaram que possuir a experiência nesta área em específico, atuando como

professores da língua materna, é algo que os suscitaram para o início desta prática, como é possível acompanhar na Tabela 2, com os aspectos mais relevantes em destaque:

Tabela 2. Motivação dos participantes para a prática voluntária

Participante	Motivação para a prática voluntária
Ana	“Projeto de extensão da UnB.”
Maria	“Foram vários os motivos, mas o que me impulsionou foi o amor que tenho pela educação. ”
Bruno	“Sempre quis ter essa experiência de ensinar português para estrangeiros para entender como seria ensinar minha língua materna como uma Língua Estrangeira. ”
Babel	“Conseguir experiência para transformar o PBSL na minha fonte de renda.”
Divina	“Aregar conhecimento e pelo prazer de ensinar e aprender. ”
Lízia	“Acredito que todo conhecimento deve ser compartilhado e que as práticas voluntárias são de extrema importância para que haja alguma mudança. De nada adianta eu ter estudado se eu não puder compartilhar o que sei para ajudar alguém - ou a sociedade como um todo. ”
Lauper	“Aplicar o conhecimento acadêmico à vida e poder ajudar as pessoas precisa ter acesso a esse conhecimento.”

Fonte: Elaborada pelas autoras, UnB, Brasília, DF, 2020

Quando Cohen (1964) nos diz que cada indivíduo tem seus motivos para se engajar em determinadas tarefas, percebe-se a subjetividade e complexidade das motivações das práticas sociais. Entretanto, identificamos que todos os participantes, nessa pesquisa, tencionam suas motivações pela busca por aprendizagem e troca de experiências.

Destacamos que o perfil destes participantes se revela como instrumental e altruísta (Salamon, 1999), uma vez que eles se encontram nesses projetos para adquirirem novas habilidades, mas ao mesmo tempo se sentem solidarizados para com as pessoas que ensinam, ou seja, há uma satisfação pessoal. Além do mais, é perceptível a preocupação de todos em relação à carreira, uma outra motivação, que segundo Clary, Snyder e Ridge (1992) impulsionam o voluntariado.

Depreendemos isso, por exemplo, na resposta da participante Ana, que explicita sua motivação em fazer parte de um curso de extensão, nos revelando essa busca por fazer parte de algo que lhe proporcione adquirir novas habilidades, ou na resposta de Babel, que vê no voluntariado uma forma de agregar ao currículo e conseguir uma renda melhor quando procurar um trabalho formal.

Os demais participantes citaram a “experiência de ensinar e aprender” como algo que os impulsionou voluntariar, sendo que esta ação está atrelada ao prazer, amor, curiosidade e oportunidade de fazer alguém progredir, nos revelando a percepção altruísta dos participantes.

Desta forma, não há um motivo único que leve estes indivíduos a atuarem no voluntariado, pois há uma complementariedade em razões para que estes participantes permaneçam em suas atribuições. Percebemos que é o conjunto de motivações que unifica a prática.

A Responsabilidade do Ensino da Língua materna na Prática Voluntária

Ao abordarmos a questão da percepção desses voluntários como professores da língua portuguesa para imigrantes e refugiados, percebemos que esses indivíduos reconhecem a responsabilidade que possuem ao trabalharem com um público que necessita de um olhar diferenciado.

Identificamos que os participantes reconhecem seus papéis como mediadores desta inserção social por parte dos imigrantes e refugiados através do idioma, usando o ensino da língua numa perspectiva de acolhimento (Lopes, & Diniz, 2018). Na Tabela 3, destacamos em negrito as respostas destes voluntários que evidenciam essa preocupação social:

Tabela 3. Impressões e desafios do PLAc

Participante	Impressões e desafios no processo de ensinar Português Língua de Acolhimento para imigrantes e refugiados
Ana	É um processo que requer do professor antes de tudo empatia e depois planejamento e sinto dificuldade de conseguir manter um planejamento do início ao fim. A conquista de cativar esses alunos como professora e manter contato com eles.
Maria	<i>Eu aprendo mais que ensino. Em uma turma de 30/50 alunos, onde todos têm culturas diferentes, nacionalidades diferentes e línguas diferentes, eles têm mais a ensina do que o prof. voluntário. Me vejo apenas como mediadora, o aprendizado é compartilhado. Dificuldade é lidar com alunos que não falavam nenhuma língua de mediação além da sua língua materna.</i>
Bruno	Ensinar português no Brasil para estrangeiros é totalmente diferente de ensiná-lo no exterior, pois envolve processos diferentes. No primeiro o aluno está em processo de imersão e tem contato com a língua o tempo todo tornando o aprendizado mais rápido. No segundo, os alunos têm a limitação de o português ser apenas usado em sala de aula o que proporciona menos oportunidades de práticas na língua. Dificuldades tive com o ambiente de sala de aula que era apertado, mal iluminado, por vezes quente, sem muita estrutura.
Babel	<i>É um processo que se modifica de acordo com a turma, nunca é um processo igual, cada aluno possui suas especificidades culturais e acadêmicas. A maior dificuldade foi manter uma distância entre o ensino e a vida pessoal de cada aluno, saber que o tempo que cada um demora pra conseguir emprego não depende apenas de mim e conseguir me cobrar menos ao ver a pessoal deles(as). Cada aluno que me falava seus avanços em relação a empregabilidade ou sociabilidade em Brasília era uma conquista para mim.</i>
Divina	<i>Apesar de ser maravilhosa a experiência, sinto que poderia buscar mais didáticas em materiais fora dos exigidos em sala. A dificuldade é lidar com as desigualdades de gênero e religião tentar mantê-los juntos... mas com paciência, carinho e atenção conseguiremos.</i>
Lízia	<i>O processo de ensinar e aprender é multifacetado e depende de uma série de elementos. O professor serve para auxiliar que o aluno acesse o conhecimento, mas o aluno precisa estar aberto para buscá-lo de outras formas também e não se restringir a sala de aula. As maiores dificuldades que eu analiso são referentes às questões culturais e as condições para executar o projeto. Por exemplo, em diversas culturas as turmas são separadas entre homens e mulheres. Porém, isso não acontece no Brasil. Sempre me ocorre a dúvida se devemos separar essas turmas, como é de costume dessas pessoas, ou se devemos deixar as turmas mistas como é de costume na maioria dos centros de ensino brasileiros. Outra questão é que algumas pessoas precisam levar seus filhos para a sala de aula. Isso é bastante complexo.</i>
Lauper	<i>Foram grandes desafios, mas preferi manter o bom ânimo e não desistir, a troca de conhecimento e experiência foi muito proveitosa! Pude aplicar o conhecimento acadêmico, corrigir na prática o que não funcionava e me reinventar. Dificuldades quanto a usar uma língua para ser a "ponte" entre o processo de aprendizagem e o objetivo do aprendiz.</i>

Fonte: Elaborada pelas autoras, UnB, Brasília, DF, 2020

Se pensamos o Português Língua de Acolhimento como a prática de ensinar a língua majoritária de um país para imigrantes e refugiados, proporcionando a ligação entre esses indivíduos e a língua alvo de forma acolhedora, oferecendo, para esse público meio para utilizar o idioma em suas ações cotidianas e sociais (Amado, 2016), então perceberemos que os voluntários participantes dessa pesquisa identificam esse conceito e o aplicam em suas atividades de cunho social.

Ao mesmo tempo, é possível identificar que os participantes possuem consciência sobre seus deveres, sobre suas atribuições dentro destes projetos, quando nos deparamos com a resposta de Ana e Maria ao dizerem que são “mediadoras” do conhecimento e que estão em sala para “auxiliarem” a aprendizagem de seus alunos.

É importante destacar que os voluntários se percebem pensando criticamente sobre suas ações, como por exemplo quando vemos a resposta de Ana ao dizer que se preocupa em “manter um planejamento” ou Babel quando reforça a ideia de que “é um processo que se modifica de acordo com a turma” ou Divina, quando reflete que necessita “buscar mais

didática” para atuar com os imigrantes e refugiados, concluímos que o grupo se vê pensando no social e humano (Penner, 2002) e que há uma preocupação não só com o que fazem, mas também com o público que trabalham.

Entretanto, essas ações coletivas envolvem um elevado grau de complexidade, como já explicitado por Cohen (1964), quando eles não sabem o que fazer com o sentimento de responsabilidade para com seus alunos e percebemos isso nas respostas de Babel, que reflete sobre como “manter a distância entre o ensino e a vida pessoal de cada aluno” e nas respostas de Divina e Lízia que se indagam sobre como lidar com “as desigualdades de gênero e religião” em sala de aula. Todas essas falas são importantes, pois revelam a responsabilidade social que estes voluntários possuem.

Ademais, identificamos nas falas acima uma preocupação em amenizar conflitos linguísticos e sociais, além da procura em estabelecer condições necessárias para o ensino do idioma (Barbosa, & São Bernardo, 2017), ao notarmos que os professores voluntários se dedicam aos planejamentos, à produção de material didático e estudos paralelos para um melhor desempenho em sala de aula.

O Impacto do Voluntariado na Formação Profissional e Pessoal

O voluntariado contribui para um senso de solidariedade entre os indivíduos que atuam juntos em causas sociais (Penner, 2002). Quando questionamos os participantes desta pesquisa sobre a relevância das ações sociais sem fins lucrativos nas quais estavam engajados, percebemos que os mesmos reconheceram o valor imaterial que esta prática oferece.

O enriquecimento profissional e acadêmico se mostrou forte nas respostas dos voluntários. Ademais, emoções como empatia, gratidão, positividade, paciência e respeito também são percebidas como uma forma de reflexão por parte dos participantes, como é possível acompanhar na Tabela 4.

Tabela 4. A importância do trabalho voluntário

Participantes	Importância do voluntariado
Ana	<i>É de grande importância pois essas aulas de português só existem, ainda, nessa modalidade. Me trouxe enriquecimento profissional no sentido de me desafiar todos os sábados a lidar com emoções e singularidades transparentes me tornando uma pessoa muito mais empática.</i>
Maria	<i>É extremamente importante. Em um país como o Brasil que não dar conta de toda as demandas sociais, o voluntariado organiza o caos. Ensinar e aprender é muito mais que um salário no final do mês, hoje com certeza sou mais humana e mais sensível. E carrego comigo a certeza de que professor não é o salvador do mundo, nem tem que se ver como tal, mas tem um papel fundamental na vida dos seus alunos.</i>
Bruno	<i>Na falta de políticas públicas para a tomada de decisões e execução de ações para ajudar pessoas socialmente desprivilegiadas como o caso dos imigrantes e refugiados, é necessária a mobilização de voluntários que tenham sensibilidade pela causa e queiram transformar a realidade dessas pessoas marginalizadas pela sociedade que sonham em ter melhores condições de vida. Tenho orgulho de ter essa experiência gravada no meu currículo. Contudo, até o momento não a usei como vantagem profissional para conseguir um emprego.</i>
Babel	<i>O trabalho voluntário é muito importante para suprir a ineficiência do estado. No mais, acredito que todos os trabalhos deveriam ser remunerados, muitas pessoas querem ajudar e não possuem suporte financeiro. Em uma realidade em que a maioria dos voluntários são alunos de graduação ou mestrado, estes passam no mínimo metade do seu dia voltados para responsabilidades acadêmicas. A experiência de um trabalho multicultural afeta diariamente e positivamente minha visão de mundo e o olhar que tenho sobre estruturas sociais.</i>
Divina	<i>Importantíssimo para a inclusão social e linguística dos estrangeiros que procuram refúgio no Brasil. Essa inclusão e Acolhimento são primordiais para a vivência dos estrangeiros aqui no Brasil. Abriu uma visão de que posso ajudar a mudar a vivência dos estrangeiros aqui no Brasil de modo positivo. Isso é gratificante além de ser uma troca de experiências únicas e inesquecíveis.</i>

Lízia	<i>É internamente e externamente importante. Se envolver com trabalho voluntário te ajuda a pensar de maneira diferente sobre a vida, além de ajudar a minimizar os problemas sociais. Ainda não teve impacto na minha vida profissional, apenas na minha vida pessoal. Eu pude facilitar que várias pessoas próximas entendessem sobre refúgio, migrações, problemas sociais e ajudar várias pessoas no processo de (re)integração em uma sociedade, a partir do idioma.</i>
Lauper	<i>É importante poder ajudar quem não tem condições de pagar ou ter acesso fácil a qualquer tipo de serviço que tenha necessidade. E fazer o bem. Passei a ser mais grata por tudo o que é tenho, ser mais empática e ter mais paciência com as pessoas.</i>

Fonte: Elaborada pelas autoras, UnB, Brasília, DF, 2020

A partir das respostas dos participantes, constatamos a importância que esta modalidade de ensino representa aos mesmos como forma de contribuição social. Não há, até este momento, a oferta de Português Língua de Acolhimento pelo Estado, sendo que docências voluntárias, como estas abordadas neste artigo, buscam suprir esta lacuna de assistência social (Lopes, & Diniz, 2018).

Destacamos que os participantes sentem essa “falta” de apoio do Governo e citam isso em suas respostas. Percebemos isso na fala de Maria, que enfatiza sua opinião de que “o Brasil não dá conta de todas as demandas sociais”, ou Bruno, ao dizer que há a “falta de políticas públicas para a tomada de decisões e execução de ações para ajudar as pessoas” e Babel, ao explicitar que “o trabalho voluntário é muito importante para suprir a ineficiência do Estado”.

Notamos essa insatisfação por parte dos voluntários com o Estado, entretanto, devemos entender que essa responsabilidade para com o meio social deve ser entendido como algo coletivo, que se desenvolve a partir das ações tanto da sociedade civil quanto do Estado, sendo que ambos devem “possuir o mesmo interesse e unirem esforços para atingirem os mesmos objetivos sociais” (Camargos, 2008, p. 67).

Outro aspecto que destacamos nas respostas do grupo foi sobre a necessidade de se pensar em remunerar essa ação social. Para o participante Babel “todos os trabalhos deveriam ser remunerados, pois muitas pessoas querem ajudar e não possuem suporte financeiro”. No artigo 1 da lei do voluntario (Brasil, 1998) temos a definição de trabalho voluntário como sendo toda ação social não remunerada. No mesmo artigo, há a afirmação de que existe a possibilidade de haver uma ajuda de custos para quem atua em projetos sociais, mas isso vai depender de cada instituição.

Mesmo não recebendo um valor monetário pelo trabalho que desenvolvem, os participantes desta pesquisa se sentem recompensados em suas ações, e identificamos isso nas respostas de Ana, que diz ter recebido “enriquecimento profissional”, ou na resposta de resposta de Maria, que aborda o fato de que para ela “ensinar e aprender é muito mais do que um salário no final do mês”.

Identificamos então, essas “recompensas simbólicas” (Cnaan, & Cascio, 1988, p. 35), que nos fazem pensar no voluntariado como algo que necessita de comprometimento e desempenho, além do fato de que essas ações trarão consequências pessoais e profissionais de valor tangível e intangível para os participantes, como identificamos na resposta de Bruno ao falar que tem “orgulho de ter essa experiência gravada no currículo” ou na resposta de Lauper, que diz ter “passado a ser mais grata por tudo o que eu tenho, ser mais empática e ter mais paciência com as pessoas”.

Assim a importância está não só na ação de ensinar, mas em todo o aprendizado obtido a partir de tal prática docente. E como percebemos nas respostas dos participantes, o que o ensino voluntário de PLAc possibilita aos mesmos vai muito além do que um trabalho remunerado poderia oferecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identidade do agente voluntário é entendida pela forma como o indivíduo se identifica em suas ações. Segundo Lopes (2006) as pessoas tendem a se comprometer com algo quando se veem representadas e/ou com a possibilidade de transformação em seus comportamentos sociais. Em nossa pesquisa, verificamos que os voluntários que atuam como o ensino de Português Língua de Acolhimento reconhecem suas ações do ponto de vista instrumental e altruísta.

Para estes voluntários, estas práticas de ensino possibilitam mais do que a troca de experiências e desenvolvimento de habilidades, pois mesmo que eles estejam motivados a agirem objetivando uma melhor formação profissional e acadêmica, o “fazer o bem” se conecta com o acolhimento linguístico e social que estão desenvolvendo.

Destacamos a atenção que os participantes deram ao fato de o Estado não contribuir de forma efetiva na promoção de políticas públicas e demandas sociais, cabendo ao voluntário, e em específico nesta pesquisa para a docência voluntária, o papel de suprir uma necessidade que deveria ser solucionada pelo Estado. Há uma insatisfação e há a procura por um apoio institucional e financeiro, que faça com que sociedade civil e o poder público atuem juntos socialmente.

Acrescentamos ainda o fato de os participantes dessa pesquisa trazerem para discussão a necessidade de se pensar a remuneração dessas práticas sociais, como um pequeno auxílio ou uma forma de facilitar o trabalho voluntário. Existem instituições que ajudam os voluntários com bolsas ou adicionais que cubram o custo da locomoção, alimentação ou compra de materiais, mas estas são exceções. No caso de nossos pesquisados, nenhum recebe bolsa ou auxílio financeiro para trabalhar e muitos tiram do próprio bolso para desenvolverem suas atividades em sala. Assim, ficamos com a reflexão: por que o trabalho voluntário não deve ser remunerado?

Desta forma, finalizamos esta pesquisa constatamos a efetiva relação entre estes projetos sociais e a formação pessoal e profissional dos participantes desta pesquisa. Ao se identificarem como professores voluntários de Português para imigrantes e refugiados, estes indivíduos se sentem mais engajados em se desenvolverem como seres humanos e promoverem uma rede contínua de construção social.

NOTAS

¹ Recuperado de: <https://nacoesunidas.org/em-dia-internacional-onu-lembrar-importancia-do-trabalho-voluntario-no-mundo/>

² Ver definição em: Silva, A. de M. (1946). *Grande dicionário da língua portuguesa* (Vol. I, 275). Lisboa: Editorial Confluência.

³ Mais informações em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/37323/1/2019_DanielaSet%C3%BAbalSantosLima.pdf

⁴ Mais informações em:

<https://proacolherunb.wixsite.com/proacolher>

⁵ Mais informações em:

<https://www.aldeiasinfantis.org.br/conheca/onde-estamos/no-brasil/brasilia>

⁶ Mais informações em:

<https://www.justica.gov.br/news/brasil-tem-quase-9-mil-refugiados-de-79-nacionalidades-1>

REFERÊNCIAS

Amado, R. de S. (2016). O ensino de português para refugiados: Caminho para a cidadania. Em R. L. Sá (Org.), *Português para falantes de outras línguas: Interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas* (Vol. 1, 69-86). Campinas, SP: Pontes.

Ançã, M. H. (2006). *Língua portuguesa e imigração: Entre língua de acolhimento e língua de afastamento*. Atas do XIII ENDIPE/Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (s/pp., versão em CD-ROM), Recife, Brasil.

Anheier, K. H., & Salamon, L. M. (1999). Volunteering in cross-national perspective: Initial comparisons, law and contemporary problems. *Law and Contemporary problems*, 62 (4), 43-65.

Barbosa, L. M. de A., & São Bernardo, M. de. (2017). Língua de Acolhimento. Em L. Cavalcanti, T. Botega, D. Araújo, & T. Tonhati (Eds.), *Dicionário crítico de migrações internacionais* (434-437). Brasília, DF: Universidade de Brasília.

Brasil. (1998). Lei nº 9.608 de 18, de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19608.htm.

Burrel, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis: Elements of the sociology of corporate life*. London: Heinemann.

Camargos, A. A. M. (2008). *Direito do trabalho no terceiro setor*. São Paulo: Saraiva.

Clary, E. G., Snyder, M., & Ridge, R. D. (1992). Volunteers' motivations: a functional strategy for the recruitment, placement and retention of volunteers. *Nonprofit Management and Leadership*, 2 (4), 333-350.

Cnaan, A. R., & Cascio, T. (1998). Performance and commitment: Issues in management of volunteers in human service organizations. *Journal of Social Service Research*, 24, 1-37.

Cohen, N. E. (1964). *O papel do voluntário na sociedade moderna*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.

Lopes, A. (2006). *Trabalho voluntário e envelhecimento: Um estudo comparativo entre idosos americanos e brasileiros*. (Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil).

Lopez, A. P. de A., & Diniz, L. R. A. (no prelo). *Iniciativas jurídicas e acadêmicas brasileiras para o acolhimento de imigrantes deslocados forçados*.

Morgan, G., Frost, P., & Pondy, L. (1983). Organizational symbolism. Em L. R. Pondy, R. J. Frost, G. Morgan, & T. C. Dandridge (Eds.). *Organizational symbolism* (3-35). Connecticut: Jay Press.

Penner, L. A. (2002). Dispositional and organizational influences on sustained volunteerism: An interactionist perspective. *Journal of Social Issues*, 58 (3), 447-467.

Rey, F. G. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. São Paulo: Thomson.

SESC. DN. DPD. GEP. (2007). *Manual de procedimentos e gestão do voluntariado: Mesa Brasil SESC*. Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional.

Language for resilience: desafios e possibilidades no ensino/aprendizagem de línguas para refugiados falantes de árabe

Language for Resilience: Challenges and Possibilities in Language Teaching/Learning for Arabic-Speaking Refugees

Evellin Bianca Souza de Oliveira
Universidade Estadual de Santa Cruz; Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-8969-4288>

e-mail: evellinbso@gmail.com

Filipe Arruda de Castro
Universidade Estadual da Paraíba, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-4945-2932>

e-mail: filipecastrofac@gmail.com

Recibido: 12/12/2020
Aprobado: 02/02/2021

RESUMO

Todos os anos milhares de pessoas são forçadas a deixarem seu país de origem por motivos de guerras, perseguição política, religiosa, dentre outros motivos, sendo vistas não mais como cidadãs, mas refugiadas. Ao fugir de sua terra, um dos principais instrumentos que um povo leva consigo é sua língua, todavia, ao chegar ao país de acolhimento pessoas refugiadas, muitas vezes, são impedidas de utilizá-la, o que os deixa em uma situação ainda maior de vulnerabilidade (ATEEK, 2018). Dados do Comitê Nacional para os Refugiados - CONARE (2018) mostram que no Brasil há 11,231 pessoas reconhecidas como refugiadas, sendo que 36% são de nacionalidade síria e o restante é composto por pessoas de diferentes países. Quando pensamos em refugiados, entendemos que ao chegar ao país de acolhimento além de todas as suas perdas, eles sofrem ainda desafios em sua identidade linguística, logo, o processo de pertencimento passa pela aprendizagem da nova língua, e esta se torna instrumento não apenas de comunicação, mas de resiliência. Assim, após passarmos um período considerável em diferentes países do Oriente Médio realizando trabalhos voluntários relacionado ao ensino de línguas para refugiados, entendemos que a língua tem papel fundamental nos fluxos migratórios. Desta forma, nesta pesquisa, iremos abordar a importância do ensino de português como língua de acolhimento, ressaltando também a necessidade do ensino de línguas adicionais para refugiados. Traremos referenciais teóricos que abordam o tema como Arantes et al (2016), Brasil (2019), *British Council* (2016) e (2018), relacionando-os a nossa prática com o ensino de línguas para refugiados árabes. Buscamos também investigar a importância das ONG's e entidades como *British Council*, que promovem ações de ensino-aprendizagem para pessoas em situação de refúgio e abordar o papel do Brasil na ACNUR. Acreditamos que esta pesquisa pode colaborar para a visibilidade e políticas linguísticas em favor de refugiados, especialmente falantes de árabe, no Brasil.

Palavras - Chave: Refugiados; Resiliência; Línguas; Árabe.

ABSTRACT

Every year thousands of people are forced to leave their country of origin due to wars, political and religious persecution, and other reasons, being seen no longer as citizens, but as refugees. When fleeing their land, one of the main instruments that a people takes with them is their language, however, when refugees arrive in the host country, they are often prevented from using it, which leaves them in an even greater situation of vulnerability (ATEEK, 2018). Data from the UNHCR (2018) show that in Brazil there are 11,231 people recognized as

refugees, 36% of them are Syrian nationals and the rest are people from different countries. When we think of refugees, we understand that when they reach the host country in addition to all their losses, they still suffer challenges in their linguistic identity, so the process of belonging involves learning the new language, and this new language becomes an instrument not only for communication, but for resilience. Thus, after spending a considerable period in different countries in the Middle East doing volunteer work related to the teaching of languages to refugees, we understand that language plays a fundamental role in migratory flows. Thus, in this research, we will address the importance of teaching Portuguese as a host language, also emphasizing the need for teaching additional languages for refugees. We will bring theoretical references that address the theme such as Arantes et al (2016), Brazil (2019), British Council (2016) and (2018), relating our practice on language teaching for Arab refugees. We also seek to investigate the importance of NGO's and entities such as the British Council, which promote teaching and learning actions for people in a situation of refuge and we also aim to write about the Brazil's role at UNHCR. We believe that this research can contribute to the visibility and linguistic policies in favor of refugees, especially Arabic speakers, in Brazil.

Keywords: Refugees; Resilience; Languages; Arabic.

INTRODUÇÃO

Ao longo da História temos lido sobre populações que saem de seus países buscando apoio, acolhimento e condições favoráveis de vida em outros países. Quando pensamos nos primórdios da vida na Terra, podemos considerar que o sedentarismo chegou às populações após um longo período de nomadismo, onde o homem se deslocava com certa frequência, por questões de sobrevivência. Caminhando um pouco mais pela História, em um período não tão distante, vemos que a era das navegações, onde há, a invasão das Américas, bem como, escravização de africanos trazidos à força bruta ao Brasil, posteriormente, as I e II guerras mundiais, ditaduras, e outras situações atreladas a problemáticas econômicas, religiosas e práticas xenofóbicas compõem, dentre os diversos quadros, razões de migrações.

Ao destacarmos a contemporaneidade, observamos que os fluxos migratórios, inicialmente, se direcionaram para países considerados desenvolvidos, porém, países em desenvolvimento, como o Brasil, tem recebido todos os anos migrantes e refugiados de diferentes culturas e línguas, como aponta Jardim (2017). Se em dado momento histórico populações europeias encontram no Brasil oportunidade de emprego e estabelecimento de uma vida melhor e recebem apoio do governo para fixação de moradia em nosso país, de outro lado, temos refugiados da América Latina, Ásia e África que tem adentrado ao Brasil em busca de condições de sobrevivência e acolhimento para seu processo de resiliência e (re)construção identitária.

Após passarmos um período em diferentes países do Oriente Médio, trabalhando em organizações não governamentais (ONG's) como voluntários em programas de ensino de língua inglesa ofertado para refugiados, percebemos que nosso país, o Brasil, tem sido casa para vários outros refugiados, como citado anteriormente, de diferentes culturas e línguas, à destacar os povos árabes. Estes ao entrarem em nosso país, além de toda situação de vulnerabilidade que enfrentam - por exemplo, contexto de guerra civil -, surge também a distância entre a língua portuguesa e a árabe, seja na escrita ou fala, adicionada aos aspectos culturais. Com isso, o Português como Língua de Acolhimento - PLAC e/ ou as Línguas Adicionais - LA's têm um papel central de (re)integração desses sujeitos ao novo contexto social.

Diante do exposto, nesta pesquisa, abordaremos a importância do ensino/aprendizagem e aquisição da língua(gem) para o processo da resiliência de pessoas em situação de refúgio, em especial, aos falantes do árabe. Dando visibilidade aos trabalhos e materiais teóricos

dispostos à temática, bem como, cooperando para uma reflexão mais ampla sobre as ações desenvolvidas por órgãos governamentais e não governamentais no Brasil, levando em consideração nossas experiências enquanto professores de Língua Inglesa em ONG's no Oriente Médio.

REFUGIADO E CONTEMPORANEIDADE

Embora estejamos ouvindo constantemente em telejornais e notícias *online* sobre refugiados que tentam fazer travessias cotidianamente de seu país para outro, muitos de nós, espectadores, não compreendemos bem o que a palavra refugiado representa, enquanto que para alguns refugiados indicam ameaça a seu país, outros os enxergam como dignos de compaixão, não compreendendo o(s) contexto(s) que levam a necessidade de encontrar refúgio em outro país. O Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), nos apresenta refugiados como pessoas que:

Estão fora de seu país de origem devido a fundados temores de perseguição relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social ou opinião política, como também devido à grave e generalizada violação de direitos humanos e conflitos armados. (ACNUR, 2020, P.08)

Compreendemos então, que o refugiado não está fora de seu país de origem de maneira voluntária, mas, é forçado a sair dele e buscar abrigo em outra nação. Porém, nem sempre o deslocamento para o próximo país é pacífico, haja vista que muitos refugiados até mesmo morrem na travessia devido às condições de fuga, como afirmam os dados do relatório Jornadas Desesperadas:

Ao longo de 2018, houve mudanças significativas no padrão de rotas tomadas por refugiados e migrantes que se dirigiam para a Europa. [...] Embora as chegadas tenham caído significativamente em comparação com o grande número de pessoas que chegaram à Itália todos os anos entre 2014-2017 ou à Grécia em 2015, as viagens foram mais perigosas do que nunca. Estima-se que 2.275 pessoas morreram no Mediterrâneo em 2018 - uma média de seis mortes por dia. (DESPERATE JOURNEYS, 2018) [tradução nossa].

Nos deparamos então com uma espada de dois gumes, pois, enquanto há a possibilidade de sofrer várias violações em seu país de origem prolongando sua estada, o processo de fuga carrega em si vários desafios e até mesmo a possibilidade de não alcançar o destino almejado. Observando tais aspectos, destacamos a importância da adoção de mais políticas públicas de esfera mundial, e não apenas resoluções normativas federais, principalmente, por países desenvolvidos, pois, nota-se que, apesar dos avanços da OIM (Organização Internacional para as Migrações), ainda há a necessidade de um olhar mais atento para questões que envolvam refugiados de forma a preservar suas vidas .

É importante salientar que embora já exista a expressão “migrantes forçados” para se remeter a refugiados, o ACNUR nos traz importantes diferenças a serem consideradas entre migrantes e refugiados, sendo que:

Enquanto as pessoas refugiadas estão em uma situação muito vulnerável, pois não têm proteção de seus respectivos países e sofrem ameaças e perseguições, os migrantes internacionais escolheram viver no exterior principalmente por motivações econômicas, podendo voltar com segurança a seu país de origem se assim desejarem.

Estes não recebem assistência e proteção do ACNUR, pois não estão sob seu mandato. (ACNUR, 2020, P.10)

Logo, observamos que cidadãos locais, migrantes e refugiados têm convivido juntos, construindo, nem sempre de maneira amigável, uma rede de língua (gens) e interculturalidade, mas, destacamos a situação do refugiado como aquela de maior vulnerabilidade, pois vai além de questões econômicas, mas a perda de uma vida construída e estabelecida em seu país, relações que são perdidas, modos de vidas que têm de ser reconfigurados, não por vontade própria.

Tal compreensão e entendimento, pode nos conduzir à reflexão mais cuidadosa em torno da temática refúgio, e, tudo o que é ou será produzido/veiculado nos meios de comunicações acerca dela. Tendo em vista que é real os malefícios que a internet tem gerado nos últimos anos, fazendo com que assuntos da "contemporaneidade" sejam mais polarizados e/ou até mesmo demonizados, como aponta Bauman (2017). A continuidade dessa problemática, afasta cada vez mais a população do país de acolhimento e/ou global, e os representantes governamentais, da busca de soluções conjuntas que gerem maiores benefícios para refugiados, benefícios estes que possam ir além da abertura ou resgates nas fronteiras às pessoas refugiadas, especialmente no Brasil, país que não possui ainda, políticas públicas de nível federativo, apenas resolução normativa - qual alguns Estados demonstram pouca ou nenhuma preocupação - contando com o apoio dos órgãos de fiscaliz (ação), à exemplo, - CONARE criado em 1997 conforme a Lei nº 9.474, vinculado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública; e que tem assistência dos ministérios de Relações Exteriores; Trabalho; Educação; Saúde e a Polícia Federal.

Apresentamos também, a participação da sociedade civil por meio das ONG's, pertencentes ou não a agremiações religiosas, que exercem ações muito humanizadoras e significativa, a citar os representantes da Caritas³⁹ Rio de Janeiro e da Caritas São Paulo e o Abraço Cultural⁴⁰, situada também nos Estados acima citados, que oferecem a refugiados que já aprenderam o português a oportunidade de ensinar a(s) língua(s) de seu país de origem, reforçando a importância da cultura do refugiado e sua capacidade de se refazer por meio do ensino remunerado de línguas.

Ainda sobre a celeuma de desinformação sobre a temática da migração forçada e refúgio, qual o Brasil, por sua vez, apresenta um certo sensacionalismo ou inibição das ações governamentais ou civis, ocasionando um olhar à situação dos refugiados por vias econômicas e/ou jurídicas apenas; econômicas quando se comprehende que o grupo poderá ter privilégios, seja no território acolhedor ou supervisionados por instâncias internacionais, já que este sujeito apresenta uma condição desumana assustadora. E jurídicas, quando tratamos de direito internacional e/ou sobre processos de admissão de uma pessoa em território estrangeiro por meio dos trâmites legalmente administrativos, exemplo, evitando infrações penais. O que transforma/deixa a vida desse grupo social, muito mais complexa do que já é. Arantes, Deusdará e Brenner (2016, p. 1197) reforça dizendo:

³⁹ Disponível em: <http://caritas.org.br/area-de-atuacao/6>. Acesso em 25 de jul. de 2020.

⁴⁰ Disponível em: <https://www.abracocultural.com.br/sobre-o-curso/#professores>. Acesso em 25 de jul. de 2020.

tal abordagem privilegia tão-somente o âmbito das políticas de segurança nacional, relegando as condições de vida de quem é forçado a deixar seu país de origem, vitimado por perseguição social, religiosa, política, ambiental como uma narrativa dramática remetendo ao plano estritamente individual.

Os autores afirmam também que:

[...] a ausência de políticas de acolhimento e bem-estar social, previstas pelos fóruns internacionais, conduz grupos de refugiados a condições precárias de inserção na vida social." (ARANTES *et al.*, 2016, p. 1199)

Aqui, apontamos a importância da interdisciplinaridade para configuração atitudinal e de narrativa dialógica, considerando que a ampliação discursiva e atuação demonstra ser um meio de construção mais efetiva a curto, médio e longo prazo; permitindo um crescimento micro à macro político de ações e desloca a situação dos refugiados para o campo de questões humanitárias contemporâneas.

Quais, nós atores da área da linguagem, temos e teremos sempre um papel atitudinal no que diz respeito à políticas de acolhimento e bem-estar social que contemplam os refugiados - pela razão de acreditarmos que a educação mostra ser o meio possível de alcançar uma transformação social, pois, como disse Paulo Freire (2002, p. 12): "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" - , então, o ensino-aprendizagem de uma língua produz um sujeito inscrito em condições sócio-históricas específicas, levando em conta que cada refugiado tem um processo único diante de sua condição vulnerável, conforme a ideia apresentada por Arantes, Deusdará e Brenner (2016) em seu artigo.

Ademais, enfatizamos mais uma vez que, a atuação dos professores de língua(gens) e, com base em nossas experiências no ensino de língua inglesa para refugiados falantes do árabe fora do Brasil, nos mostra o quanto podemos cooperar com o processo de identidade e cultura, através da promoção de ensino-aprendizagem de uma língua, seja de acolhimento, adicional ("estrangeira") para a integração do sujeito refugiado à sociedade.

Acreditando nos pressupostos acima, reforçamos a importância do(s) processo(s) de formação docente nos contextos de língua materna ou não materna, observando que instituições de ensino superior ainda não ofertam de forma massiva componentes curriculares quais preparem e/ou conscientizem os estudiosos das línguas(gens) sobre o ensino de línguas para refugiados, migrantes ou imigrantes, considerando as perspectivas de Português como Língua de Acolhimento - PLAC, Português como língua estrangeira - PLE e línguas adicionais - LA's. Caracterizando a necessidade de ampliação da compreensão do que é política linguística e sua força nas questões da justiça social, Kaplan e Baldauf Jr., apresentam política linguística como:

[...] um conjunto de ideias, leis, regulamentos, regras e práticas que visam implementar, na sociedade, grupo ou organização sociopolítica, as mudanças linguísticas planejadas. Somente quando tal política existe é que algum tipo de avaliação efetiva do planejamento [linguístico] ocorre" (1997, p. xi *apud* RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 291).

Quando se comprehende isso, se percebe sua força nas questões da justiça social, salientamos que é significativo o que já vem sendo feito, contudo, existe uma necessidade de aprimoramento, especialmente, no Brasil, à exemplo, sobre as variantes do Português brasileiro.

Portanto, destacamos a participação e o trabalho das entidades, as ONGs, de promoção à educação e profissionalização neste processo de política pública e linguística, que produzem uma remodelação à pedagogia sistematizada, permitindo uma pedagogia social qual possibilita a integração dos indivíduos para sua formação em diferentes contextos, sejam para os docentes e/ou alunos envolvidos, como aborda Natal e Silva (2015).

A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA(GEM) NO PROCESSO DE RESILIÊNCIA DE REFUGIADOS

Quando trazemos à tona a temática “refúgio” em contexto brasileiro, observamos que, embora, muitas vezes, refugiados procurem se abrigar em países vizinhos a seu país de origem, muitos deles têm buscado o Brasil como um lugar para a reconstrução de suas vidas. Nos últimos anos um grande contingente de refugiados tem buscado acolhida no Brasil, dados da Comitê Nacional para os Refugiados - CONARE (2018), nos mostram que 36% das pessoas com *status* de refugiados no Brasil são de origem síria, sendo que os outros 64% é dividido entre congoleses, angolanos, colombianos, venezuelanos, dentre outras nacionalidades.

Logo, quando consideramos essas pessoas de diversas nacionalidades, línguas e culturas, percebemos que embora cada grupo de refugiados possuam suas particularidades e idiossincrasias, a aprendizagem da língua de acolhimento é essencial para o processo de resiliência desses grupos, gerando a possibilidade de se reinventar no Brasil.

Quando pensamos em ensino de línguas para refugiados, trazemos Pereira (2017), que nos esclarece sobre a diferença entre ensinar línguas em uma perspectiva de língua de acolhimento e de língua estrangeira, ambas se diferem tanto pelo contexto quanto pelo objetivo do ensino/aprendizagem, de acordo com a autora supracitada, o ensino de língua de acolhimento visa a integração do refugiado no país de acolhida, de maneira a proporcionar uma melhor qualidade de vida.

Pesquisas da *British Council* (2018), nos trazem que além do processo de integração desse refugiado ao sistema econômico e cultural, a língua(gem) pode auxiliar no processo de resiliência dessas pessoas nessa nova cultura. Tendo em vista as condições de vulnerabilidade social, a língua passa a ser o meio ao qual haverá a reconstrução identitária, conforme o documento da *British Council* (2018, p.6), o qual reforça a ideia de que “a língua é uma parte essencial da nossa vida individual e comunitária, além de ser uma ferramenta essencial para a aprendizagem.” [Tradução nossa]. Outrossim, levando em consideração que este trabalho busca cooperar com as pesquisas sobre *Language for Resilience Research*, apresentamos aqui, uma definição de resiliência que mais se adequa a nossa perspectiva discursiva, além de que, esse termo é muito dinâmico e precisa ser bem compreendido, portanto, Brasil (2019, p.296) descreve que “[...] A resiliência não é um processo que surge do externo para o interno, e sim algo que desabrocha internamente na busca de uma superação com apreensão de conhecimentos e ações.”

Com base nessa premissa, que a superação do contexto de vulnerabilidade e demais problemáticas adquiridas do processo da vida em fuga, pode emergir da apreensão de conhecimentos e ações, reafirmamos o pensamento/ideia de que língua, principalmente o Português como Língua de Acolhimento - PLAC e/ou Línguas Adicionais - LAs, maximizam a inserção da pessoa em situação de refúgio na nova comunidade estrangeira. Pois, a língua é um processo dialógico e responsável, e alinhada à temática desta pesquisa, ela [a língua] se torna uma fundadora de alteridade, seja ela contínua ou provisória. Mohammed Ateek (2018), ao escrever um dos textos que constitui o material *Language for Resilience: Cross-disciplinary*

perspectives on the role of language in enhancing the resilience of refugees and host communities (2018), nos diz que o refugiado já é forçosamente inserido em uma nova sociedade estando em situação de vulnerabilidade, então, não conhecer a língua do novo país os deixa em uma situação ainda mais vulnerável, afinal, mesmo que este possa ter os mesmos direitos que o cidadão do país de acolhimento, não ter a oportunidade de aprender a nova língua pode colocá-lo em situações difíceis de se lidar. Quando observamos a situação de refugiados de fala árabe, levando em consideração nossas experiências no Oriente Médio e no Brasil, fazemos uso de Bulla et al (2018), que nos traz que quanto mais distante a língua do refugiado for da língua do país de acolhimento, sua vulnerabilidade pode ser ainda mais acentuada, as autoras citam por exemplo, o caso de crianças de fala árabe que estão em escolas públicas brasileiras e não recebem nenhuma preparação para a fala do português, o que acaba comprometendo no rendimento escolar dessas crianças; Quando pensamos no refugiado árabe adulto, percebemos que esse indivíduo nem sempre terá acesso ao sistema educacional que o ensine o português, sendo que, a aprendizagem se dará apenas pela possível aquisição. Aqui cabe a reflexão que, esse processo de aquisição, seja por meio da PLAC ou LA's, nasça com o propósito - não romantizado - de instauração de seu uso em situações concretas. Porque, como diz Bakhtin (2004, p. 108 *apud* ARANTES *et al*, 2016, p. 1201) "[...] a língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração". Visto que o sujeito em situação de refúgio encontra-se no país de acolhimento sem perspectivas positivas de suas vidas, além, de se sentir coercitivamente conduzido a usar /aprender uma língua que não fazia/faz parte de seus planos. E neste caso, precisamos quebrar barreiras, que a *British Council* (2018), descreve como ação fundamental para a "produção"/desabrochamento da resiliência.

Outra reflexão válida, se trata dos materiais didáticos voltados a este grupo social, como já dito, que o ensino de língua de acolhimento não é o mesmo que ensino de língua estrangeira, cabendo aqui, outra vez, a necessidade de que as instituições de formação docentes, junto aos órgãos governamentais de assistência à pessoas em situação de refúgio e migração, devem ser o meio da política pública de âmbito educacional, sob o que rege o suporte teórico-prático, primeiro aos alunos das licenciaturas para uma formação com mais responsabilidade social, especialmente os da área das língua(gens); segundo aos espaços de formação e/ou assistencialismo destes grupos, tendo em vista que refugiados não podem ser colocados em um único grupo, mas são pessoas de diferentes nacionalidades que trazem em si diferentes aspectos linguísticos e culturais, logo há a necessidade de preparação tanto de profissionais para o ensino de PLAC e LA's para essas pessoas, levando em consideração cada grupo e suas variações; Observamos também, por meio de nossas experiências, que muitas pessoas refugiadas já possuem uma formação acadêmica em seu país de origem, assim, entendemos que não apenas o ensinar, mas também temos a aprender com essas pessoas e utilizar o ensino de PLAC e LA's de uma maneira também a reforçar e possibilitar novas oportunidades levando em consideração todo o conhecimento e formação que muitos refugiados já possuem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, através dos dados e experiências relatadas neste trabalho, se pretende contribuir na compreensão e progresso de *Language for Resilience Research* - perspectiva apresentada pela *British Council* -, considerando que o Brasil tem sido um espaço geográfico, buscado e alcançado por grupo de refugiados oriundos de diversos povos e línguas, bem como migrantes. Demarcando seu papel, como país acolhedor - embora ainda com deficiência no

tocante à política pública voltada para este grupo social -, e, frente às questões humanitárias contemporâneas.

Outro ponto, proporcionando a fomentação com amplitude da compreensão de língua(gem) através de condições sócio-históricas específicas na vida da pessoa na condição de refugiado, levando em consideração o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo, em especial, no processo ensino-aprendizagem de uma língua. Pois, a língua(gem), será a ferramenta essencial no acolhimento e de desabrochamento da resiliência para estes sujeitos, quais são pertencentes de variadas culturas, povos e línguas.

Com reflexão sobre o investimento na formação de professores para lecionar o português como língua de acolhimento para refugiados e até mesmo que os cursos de formação em línguas estrangeiras, também ofereçam a oportunidade de preparação para o ensino de línguas adicionais para essas pessoas, ocasionando espaço na grade curricular das universidades para este tema, levando em consideração os aspectos da interculturalidade, como aponta Mendes (2011). Entendemos a necessidade de políticas públicas e linguísticas para que a aprendizagem da língua de acolhimento seja um direito garantido a todos que precisem do Brasil, principalmente, os refugiados por apresentarem maior vulnerabilidade social (a citar: linguística, econômica, psicológica, etc.).

Com esta pesquisa pretendemos levar ao conhecimento dos leitores o tema da migração e refúgio de forma a incitar novas ações para que integração do refugiado na sociedade brasileira possa acontecer, quebrando barreiras causadas pela xenofobia e, entendendo que independente de nacionalidade, cultura e línguas, somos cidadãos do mundo e podemos utilizar do conhecimento e da prática para auxiliar o próximo.

REFERÊNCIAS

Arantes, Poliana Coeli Costa; Deusdará, Bruno; Brenner, Ana Karina. (2016) Língua E Alteridade Na Acolhida A Refugiados: Por Uma Micropolítica Da Linguagem. *Fórum Linguistic.*, Florianópolis, V.13, N.2, P.1196 - 1207, Abr./Jun.2016. Acesso: Ago. 2020.

Ateek, M. (2018). Home And Shared Language In The Context Of The Syrian Refugee Crisis. In: British Council Org. *Language For Resilience: Cross-Disciplinary Perspectives On The Role Of Language In Enhancing The Resilience Of Refugees And Host Communities*. Edited By Dr Tony Capstick. Disponível em:<[Https://Www.Rescuerefugees.Eu/Wpcontent/Uploads/2018/12/Language_For_Resilience_-Cross-Disciplinary_Perspectives_0.Pdf](https://Www.Rescuerefugees.Eu/Wpcontent/Uploads/2018/12/Language_For_Resilience_-Cross-Disciplinary_Perspectives_0.Pdf)> Acesso: Ago. 2020.

Bauman, Z. (2017). Estranhos À Nossa Porta. Tradução Carlos Alberto Medeiros - 1. Ed. - Rio De Janeiro: Zahar.

Bulla, G. S.; Silva, R. L. E.; Lucena, J. C.; Silva, L. P. (2017) . Imigração, Refúgio E Políticas Linguísticas No Brasil: Reflexões Sobre Escola Plurilíngue E Formação De Professores A Partir De Uma Prática Educacional Com Estudantes Haitianos. *Organon*, V. 32, P. 1-14.

Brasil, Tatiana Lima. (2019). Resiliência Integral: Um Caminho De Possibilidades Para Formação Humana De Futuros Docentes. Tese (Doutorado) - Universidade Federal De Pernambuco, Ce. Programa De Pós-Graduação Em Educação. Disponível Em:<<Https://Vdocuments.Mx/Reader/Full/Universidade-Federal-De-Pernambuco-Centro-De-A-Minha-Famlia-Por-Serem-Humanos>> Acesso: Ago. 2020.

British Council Org. (2018). *Language For Resilience: Cross-Disciplinary Perspectives On The Role Of Language In Enhancing The Resilience Of Refugees And Host Communities*. Edited By Dr Tony Capstick. Disponível Em:<Https://Www.Rescuerefugees.Eu/Wpcontent/Uploads/2018/12/Language_For_Resilience_-Cross-Disciplinary_Perspectives_0.Pdf> Acesso: Ago. 2020.

British Council Org. (2016) *Language For Resilience: The Role Of Language In Enhancing The Resilience Of Syrian Refugees And Host Communities*. With A Foreword By Unhcr. Disponível Em:<Https://Www.Britishcouncil.Org/Sites/Default/Files/Language_For_Resilience_Report.Pdf> Acesso: Ago. 2020.

Conare. Relatório (2018). Disponível Em: <Https://Www.Acnum.Org/Portugues/2019/07/25/Governo-E-Acnum-Lancam-Relatorio-Refugio-Em-Numeros-E-Plataforma-Interativa-Sobre-Reconhecimento-Da-Condicao-De-Refugiado-No-Brasil/>. Acesso Em Set. 2020.

_____. Desperate Journeys - Unhcr: Refugees And Migrants Arriving In Europe And At Europe's Borders.

January - December 2018. Disponível Em: <[Https://Www.Unhcr.Org/Desperatejourneys/#Ch2](https://Www.Unhcr.Org/Desperatejourneys/#Ch2)>. Acesso Em Nov. 2020.

Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia Da Autonomia: Saberes Necessários À Prática Educativa*. 2002. 25a. Ed. São Paulo: Paz E Terra. (Coleção Leitura). Disponível Em: <Http://Www.Apeoesp.Org.Br/Sistema/Ck/Files/4-20freire_P_20pedagogia20da20autonomia.Pdf>. Acesso Em Nov. 2020.

Jardim, D.F. (2017). *Imigrantes Ou Refugiados? Tecnologias De Controle E As Fronteiras*. Jundiaí, Paco Editorial.

Mendes, E. (Ed.). (2011). *Diálogos Interculturais: Ensino E Formação Em Português Língua Estrangeira*. Campinas, Sp: Pontes Editores. 310 Pp. Isbn: 978-85-7113-362-4

Natal, Marinice.; Silva, Daniela De Oliveira Santos Da Silva. (2015). *Formação Docente Para A Responsabilidade Social: A Interlocução Da Formação Do Cidadão Em Diferentes Contextos*. Educere - Xii Congresso Nacional De Educação. Pucpr 26 A 29/10/2015. Issn 2176-1396. Acesso Em Ago. 2020.

Ribeiro Da Silva, Elias. (2013). *A Pesquisa Em Política Linguística: Histórico, Desenvolvimento E Pressupostos Epistemológicos*. Trab. Ling. Aplic., Campinas, N(52.2): 289-320, Jul./Dez. 2013. Acesso Em Ago. 2020.

Los diccionarios como herramientas para el análisis del discurso

Dictionaries as Tools for Analysis of the Speech

Susana Trinidad Ruiz Diaz
Universidad Nacional de Asunción, Paraguay
Facultad de Filosofía

e-mail: sutrinity@gmail.com

Recibido: 30/11/2020
Aprobado: 2/03/2021

RESUMEN

Este artículo presenta el uso del diccionario como un medio de consulta para comprender el discurso porque bien sabemos que las personas necesitan comunicarse constantemente, pero muchas veces no logran cerrar el proceso comunicativo debido a que el mensaje no fue comprendido. Este hecho puede deberse a diferentes factores, uno de los cuales es la falta de interpretación del discurso, ya sea en forma oral o escrita. En este punto destacamos el valor que tienen los diccionarios como herramientas de consulta ya que a través de ellos se puede lograr entender el significado contextual de las palabras, así como conocer expresiones que pueden tener significados parecidos o contrarios. La metodología utilizada es cualitativa.

Palabras claves: Diccionarios, análisis del discurso, significados contextual, sinónimos, antónimos.

ABSTRACT

This article presents the use of the dictionary as a means of consultation to understand the speech because we well know as it is well-known people that people need to communicate constantly, but many times they cannot conclude the communication process because the message was not understood. This can be due to different factors, amongst which is? the lack of interpretation of the speech, either orally or in writing. At this point we highlight the value of dictionaries as a consultation tool because through them it is possible to understand the contextual meaning of words, as well as to know other expressions that may have similar or opposite meanings. The methodology that has been used is qualitative.

Keywords: Dictionaries, discourse analysis, contextual meanings, synonyms, antonyms.

Si nos detuviéramos a reflexionar sobre cada una de las dudas lingüísticas que tenemos podemos darnos cuenta de que no podemos conocer todos los significados de las palabras. Cada día al escuchar la radio, ver la televisión, leer una noticia del periódico, o leer un libro nos encontramos con dos o tres palabras cuyos significados desconocemos, y ¿Qué hacemos para salir de la duda? ¿Dónde recurrimos? Tal vez podamos identificarnos con las respuestas de algunos alumnos: «Lo dejo así»; «pregunto a una persona que sabe más y, si estoy en clases, al profesor». Muy pocos responden que recurren al diccionario. Al plantear la pregunta ¿Por qué no recurren al mismo? Las respuestas son: «No tengo»; «tengo, pero está guardado»; «es muy pesado, si lo traigo a clases capaz me rompa la espalda»; «es muy caro, además para qué lo compraría si solo voy a usarlo este año». Esta última respuesta nos lleva a pensar que, tal vez el uso de esta fuente no es incentivado como material de consulta. Todos, especialmente los docentes, debemos ser conscientes de la importancia de tener un enriquecimiento léxico para poder comunicarnos mejor tanto en forma oral o escrita. *«El uso del diccionario puede suponer para el alumno el descubrimiento de las estrategias adecuadas no solo para resolver*

las dudas que se les presentan, sino, sobre todo, para adquirir conciencia de la necesidad de un uso responsable de la lengua»⁴¹

Es muy frecuente escuchar decir a los profesores de diferentes áreas que sus alumnos se aplazan porque no tienen la capacidad para comprender un texto, o interpretar el planteamiento de un problema y la culpa recae en los docentes de Lengua Castellana porque son ellos quienes debían enseñar bien. Por supuesto que el profesor como actante tiene un impacto en el aprendizaje de los idiomas; sin embargo, creemos que la responsabilidad de orientar a los alumnos hacia un aprendizaje significativo es responsabilidad de toda la comunidad educativa porque la lengua no es privativa de ninguna asignatura. Cada asignatura trata sobre temas específicos del área que están cargados de términos muy propios o, en algunos casos, poseen vocabulario técnico que no son comunes al caudal léxico de los alumnos. Muchas veces, como dicen ellos «logran zafar» porque, si no entienden, lo memorizan y lo repiten sin tener ni la más mínima noción de lo que significa el término/la palabra/el vocablo. En ocasiones, los profesores de otras áreas no toman conciencia sobre la importancia de poseer competencias comunicativas, esto nos hace recordar lo que en algún momento habían planteado algunos docentes «Los profesores de otras áreas no necesitamos conocer cómo se analiza un texto ni que es un sinónimo porque no vamos a ir a plantear esas cuestiones». Debemos saber que todas las personas tenemos la facultad de manifestar nuestras ideas de forma eficaz mediante la competencia comunicativa que nos abre unas de posibilidades para producir o comprender un mensaje. «*En el ejercicio de la competencia comunicativa se distinguen los actos comunicativos y los actos del habla*»⁴² Estos dos actos no se pueden producir en forma aislada porque «*El acto del habla es un acto comunicativo que se realiza mediante el uso de una lengua oral o escrita*»⁴³ En el proceso comunicativo un emisor codifica un mensaje con la intención de que otro sujeto (receptor) lo decodifique y lo comprenda. La competencia comunicativa también se nutre de otras subcompetencias. que hacen que la comunicación sea más explícita y completa.

La competencia Lingüística es una cualidad que posibilita a alguien crear un mensaje que puede ser comprendido mediante el uso correcto de la lengua. En este punto se tiene que llevar en cuenta la ortografía referida al uso apropiado de las letras, así como el uso adecuado de los signos de puntuación y signos auxiliares, entre otros. También la gramática que representa la competencia lingüística de los hablantes, especialmente en lo que se refiere a la morfología, la sintaxis y ciertos aspectos del léxico.

En algún momento dado de su vida, quién no habrá vacilado sobre cuál sería la forma más apropiada para decir una cosa. ¿Quién no se habrá hecho la pregunta? ¿Cómo le digo? ¿Será mejor hablar o escribir? Para resolver este tipo de dudas debemos desarrollar nuestra **competencia discursiva** que consiste en encontrar la manera más adecuada para manifestar una idea, teniendo en cuenta el contexto de la comunicación.

Cuando nos expresamos en forma oral o escrita es necesario crear textos coherentes y cohesivos de modo que el mensaje sea entendido. Esto lo vamos a lograr mediante la **competencia textual**. Con cada mensaje que se construye se tiene la intención de comunicar algo así como también se pretende lograr causar cierto efecto sobre el interlocutor, por ejemplo, el profesor que no construye adecuadamente su mensaje difícilmente pueda lograr ser entendido por los alumnos, por lo tanto, estaría poniendo en evidencia su falta de **competencia pragmática**.

⁴¹ Maldonado, C. (1998) *El uso del diccionario en el aula*. Madrid: Editorial Arco libros.

⁴² Niño Rojas (2004). *Semiotica y Lingüistica aplicadas al español*. Ediciones ECOE. Bogotá- Colombia, 2004.

⁴³ Ob. Cit.

Y llegamos a lo más específico, a lo que constituye un conjunto de saberes más particularizados, es decir, el mundo en el que un docente ya se encuentra más especializado. A éste se denomina **competencia enciclopédica**.

Esperemos que hayamos desarrollado suficientemente nuestra competencia pragmática para convencernos de que todos los seres humanos necesitamos de la lengua para poder desarrollar nuestra competencia comunicativa y para que la misma sea eficaz necesitamos del enriquecimiento de vocabulario con el objeto de expresarnos mejor.

El diccionario no es un libro de lectura, es un libro de consulta, un complemento de otras herramientas que son necesarias para enriquecer nuestro léxico.

Una de ellas es la lectura que, según la primera acepción del Diccionario de la Real Academia Española, es: acción de leer que se complementa con la tercera acepción que dice: Interpretación del sentido de un texto, este último nos conduce hacia una lectura comprensiva que no solamente nos lleva a la mera acción de leer, sino que va más allá: se ajusta a la necesidad de comprender lo que se lee.

Según Marta Marín, tradicionalmente se ha dado mucha importancia al léxico en la comprensión lectora como si la mayor parte de la actividad de comprensión e interpretación residiera en saber el significado de las palabras. También menciona que la manera de solucionar las dificultades consistía siempre en la consulta del diccionario. Continúa diciendo que el vocabulario es apenas un aspecto. Además, afirma que según la mayoría de las teorías actuales de la lectura sostienen que un lector experto o en vía de serlo puede saltar las palabras desconocidas con la esperanza de inferir más adelante con la ayuda del mismo texto su significado, y eso da más fluidez a su lectura que si se detuviera en cada palabra a consultar un diccionario⁴⁴

Tradicionalmente se daba un enfoque muy tedioso al uso del diccionario, inclusive existen todavía en esta época algunos casos en que después de una lectura, generalmente en Lenguas, se le imponía al alumno que busque el significado de tales palabras, sin darles la oportunidad de examinar el significado de lo que realmente no comprende.

En ningún momento se puede concebir la idea de que la mayor parte de la actividad de comprensión e interpretación residiera en saber el significado de una palabra, volvemos a recordar en este espacio que el diccionario es un material de consulta que ayuda a comprender, no ha resolver completamente el problema. Cada lector debe ser capaz de entender el significado de una palabra dentro de un determinado contexto. Es así que podemos rescatar que el vocabulario es apenas un aspecto. Realmente, es así, es solo un aspecto, pero uno muy importante que puede disipar cualquier duda.

«Saltar las palabras desconocidas con la esperanza de inferir más adelante con la ayuda del mismo texto su significado» sería muy riesgoso porque quizás entre esas palabras salteadas pueda haber una que sea la clave para interpretar el texto. En lugar de saltar las palabras es recomendable que a medida que se realiza la lectura se las vaya subrayando, de modo que después de terminar la actividad de leer se pueda buscar en el diccionario el significado de las palabras. Recordemos que existen las lecturas superficiales y las lecturas profundas. Si la compresión de un texto nos lleva a realizar más de una lectura, pues hagámosla. Lo importante no es encontrar un lenguaje o estilo corriente y fácil, sino comprender lo que se lee porque para llegar a ser un lector experto es necesario *«Contar con un vocabulario amplio, rico en expresiones»* que *«ayuda a escribir con mayor certeza»*.

Existen diferentes tipos de diccionarios, entre los que se encuentra el normativo que nos indica información sobre una determinada palabra, así como la escritura correcta, la etimología,

⁴⁴ Marín, M. (1999). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Editorial AIQUE

las diferentes acepciones simples y complejas. También están los de sinónimos y antónimos que nos ofrecen una lista de palabras que pueden tener significados parecidos o contrarios. A estos se suman los diccionarios bilingües, trilingües. Asimismo, se tienen los diccionarios especializados que recogen léxicos propios de una determinada rama del conocimiento.

Considerando la clasificación de los diccionarios, es necesario conocer y hacer conocer el uso apropiado de cada uno de ellos porque muchas veces se cae en el error de afirmar que ciertas palabras ingresan al diccionario, sin tener en cuenta que puede ser, por ejemplo, vulgar o cuyo uso no es bien visto. En estos casos sería bueno conocer el tipo de diccionario que se consulta y el tipo de catálogo lexicográfico que recoge.

Además, es muy importante realizar las consultas en los diccionarios actualizados, es decir, aquellos que recogen las diferentes acepciones de las palabras porque lamentablemente se encuentran volúmenes muy simplificados donde no aparecen todas las acepciones, por lo que hace difícil que el consultante pueda tener un panorama completo de lo que significa una palabra, de ahí que no pueda lograrse la interpretación de un discurso.

Comprender el discurso, ya sea oral o escrito, conlleva muchos aspectos que parten desde la misma formulación. En la acepción diez de la entrada discurso del Diccionario de la Lengua Española encontramos: Lenguaje en acción, especialmente el articulado en unidades textuales. Esto nos indica que la lengua es una herramienta fundamental que mueve a los seres a expresarse, a exteriorizar lo que piensan, lo que sienten. En ese proceso de creación de unidades textuales influyen varios aspectos entre los que podemos resaltar el lingüístico. Cada palabra que se emplea tiene un significado contextual, así como sinónimos y antónimos.

Cabe señalar que muchas veces, no se ha logrado comprender el discurso debido a que se ha tenido una interpretación errónea del mismo, lo que, en muchas ocasiones, lo que en muchas ocasiones ha generado incluso algunos conflictos.

Con «el uso de los diccionarios como herramientas para el análisis del discurso» se pretende que estos ricos catálogos lexicográficos puedan mejorar la comprensión de los diferentes discursos, teniendo en cuenta que cada uno de ellos son el producto de años de trabajos que recogen las palabras; ya sea para indicar el uso normativo de las palabras, así como para señalar el uso contrastivo y diferencial, así también para indicar que se cuenta con una variedad léxica que se orienta a mejorar la expresión. Recordemos que a través de un discurso ya sea oral o escrito se tiene una intencionalidad comunicativa en donde la figura de los actores del proceso comunicativo se constituye en clave para lograr la comprensión del discurso porque un mensaje que no se codifica como corresponde difícilmente podrá interpretarse como corresponde para cerrar el circuito comunicativo.

La tecnología nos ofrece una infinidad de posibilidades de acceder a diccionarios digitales, por lo tanto, hoy en día no necesariamente tenemos que andar a cuestas con un diccionario impreso en papel. Si tenemos la intención de que el discurso sea comprendido, tenemos como compromiso contar con estas herramientas tan esenciales como son los diccionarios.

REFERENCIAS

Academia Paraguaya de la Lengua Española. *Guaranismos en la lengua española*. Asunción: Revista de la Academia Paraguaya de la Lengua Española. Vol. 1. Edición facsimilar 2010.

Aguiar, J. (2008) *Diccionario del Castellano usual del Paraguay*. Asunción. AGR Servicios Gráficos S.A.

Ahumada, I. (2007). *Panorama de la Lexicografía regional del español*. Costa Rica: Revista Artes y Letras, Universidad Costa Rica XXXI.

Baca de I. y Espínola B.E. *Glosario de Paraguayismos en hijo de hombre de Augusto Roa Bastos*, Asunción: CEADUC.

Ciro, L. (2009). *Diccionarios e Internet: el caso del DEVA (Diccionario descriptivo del español del Valle de Aburrá)*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte. No.26 (febrero – mayo, Colombia). Recuperado de: http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php?option=com_content&task=view&id=58&Itemid=

Propuesta de evaluación de diccionarios de uso, monolingües, semasiológicos y diferenciales sobre el español hablado en Antioquia. Medellín: La Carrera Editores Investigaciones Lingüísticas en Antioquia.

Maldonado, C. *El uso del diccionario en el aula.* Madrid: Editorial Arco libros. 1998

Marín, M. (1999) *Lingüística y enseñanza de la lengua.* Buenos Aires: Editorial AIQUE.

Porto Dapena, J. (2002). *Manual de técnica lexicográfica.* Madrid: Arco libros.

Niño Rojas. (2004) *Semiotica y Lingüística aplicados al español.* Bogotá-Colombia.

Real Academia de la Lengua Española. *Diccionario de la Lengua Española.* 2014

Salvador, G. (1985). *Semántica y Lexicología del Español.* Estudios y lecciones. Madrid: Paraninfo.

Seco, M. (2003). *Estudios de Lexicografía Española.* Madrid:Gredos.

Gramática esencial de la lengua española. (1999). Madrid: Espasa Calpe.

Vera H., Scavone, A. *El verdadero diccionario paraguayo (las palabras no son los que parecen).* Servilibro: Asunción. <https://www.wordreference.com/sinonimos/diccionario>

Between Utopia and Reality: Insecurity in Indigenous and Mennonite Communities in and Around the City of Filadelfia, Boqueron, Paraguay

Entre la Utopía y la Realidad: Inseguridad en las comunidades indígenas y menonitas dentro y fuera de la ciudad de Filadelfia, Boquerón, Paraguay⁴⁵

Carlos Aníbal Peris Castiglioni
Universidad Nacional de Asunción, Paraguay
<https://orcid.org/0000-0002-8205-3768>

e-mail: cperis@rec.una.py

Recibido: 15/12/2020
Aprobado: 29/02/2021

ABSTRACT

How can the social transformations of present-day Filadelfia, Boquerón, Paraguay be studied? In this article, new dynamics that show insecurity in Mennonite and indigenous communities are described. Qualitative interviews were carried out. Fourteen representatives were interviewed on: a) The main incidents that demonstrate vulnerability and, b) the identification of the aggressors as the Settlers. The reports provided by indigenous persons show that actions that are legal can still constitute a nightmare when exploitation and conditions of vulnerability are added. Regarding the Mennonite Settlers, they say that their youngmen in their desire to break the rules, consume, sell and introduce illicit drugs to their communities. Regarding the incidents of violence against women, those who force or abuse female members of the congregation are their fathers, brothers, uncles and grandfathers.

Keywords: vulnerability, violence, drug trafficking, abuse at work, Mennonites, indigenous groups.

RESUMEN

¿Cómo se pueden estudiar las transformaciones sociales de la actual Filadelfia, Boquerón, Paraguay? En este artículo se describen nuevas dinámicas que muestran inseguridad en las comunidades menonitas e indígenas. Se realizaron entrevistas cualitativas. Se entrevistó a catorce representantes sobre: a) Los principales incidentes que evidencian vulnerabilidad y, b) la identificación de los agresores como los colonos. Los informes proporcionados por indígenas muestran que las acciones que son legales aún pueden constituir una pesadilla cuando se agregan la explotación y las condiciones de vulnerabilidad. En cuanto a los colonos menonitas, dicen que sus jóvenes en su afán de romper las reglas, consumen, venden e introducen drogas ilícitas en sus comunidades. En cuanto a los hechos de violencia contra las mujeres, quienes fuerzan o abusan de las mujeres de la congregación son sus padres, hermanos, tíos y abuelos.

Palabras clave: vulnerabilidad, violencia, narcotráfico, abuso en el trabajo, menonitas, grupos indígenas.

⁴⁵ Translated by 2nd and 4th year Translation Students, ISL Faculty of Philosophy; Celina Ferreira, Ingrid Galvan, Nicolas Morales, Rosa Sandoval and Cielo Caballero. Revised by 4th year Translation Student, Rosa Cristani and Prof. Laura Justice

INTRODUCTION

The research for this article was carried out in the City of Filadelfia, Department of Boquerón, Paraguay, where an activist for the vindication of indigenous peoples, with a certain melancholy, commented: *things occurred because some feel superior to others. To be honest this has been going on since immemorial times. Contrasts can be found everywhere: in their buildings, schools, neighbourhoods, even in the churches they attend* (Interview No. 1: Indigenist - 09/28/2020).

Historical indigenous inhabitants were divided into four districts: *Guidaiche* (Ayoreos), *Ujé Lhavos* (Nivaclés), *Yvopey Renda* (Guaranés) and *Cacique Mayeto* (Enlhets) (General Department of Statistics and Census (DGEEC), 2012). They became known as urban indigenous persons and, although their population density was greater than any other community, they occupy the lowest section of the socio-economic structure. Their work became the manpower for the constructions of roads and routes, for the work in farms, gardens, and various other constructions. As expressed by the representative:

It is irrefutable that there are newcomers in these parts. Back in 2005 some Uruguayans came and today we can see Brazilians around. But don't you think that things have changed. The gaffer might change, but the rest remains the same. Indigenous persons suffer insecurity. It begins in their place of work, but it continues in the use and trafficking of drugs and in human trafficking. It is a fact that when there are large numbers of people, diverse amongst themselves, vulnerabilities increase, and this has also happened among ethnic groups. (Interview No. 1: Indigenist - 09/28/2020).

On the other side of the coin, a Mennonite representative of the Museum Casa Colonial, tells us about the spirit that motivated his ancestors in those initial years in Central Chaco: 'we had three principles that guided us. First, work along with a prayer. Second, the community comes before the person. Third, remember why we came here, running away from Stalin and seeking freedom' (Interview No. 2: Culture Representative - 09/27/2020).

The Mennonites settled in the Chaco in the 1930s. Having come from the former Soviet Union, they founded the Cooperative Fernheim (*Long-distance Home in German*). They became known for their dairy products (Lacteos CO-OP), their beef products (*Frigochaco and Don Pepe*), their tourism (Hotel Florida), their peanut and sesame plantations (Agrochaco, a company dedicated to selling agricultural supplies), and their leather exports (CENCOPROD, an alliance of the three largest credit cooperatives in the Paraguayan Chaco, with Chortitzer and Neuland Cooperatives, credit cooperative companies), (Sub Secretariat of State Taxation Agency, SET 2020). After almost five generations, they have become the economic elite. Despite the advantageous situation, they say that:

Things have changed, we can now see Belgians, Germans and Latinos around. It seems this is now a multicultural community where we have become a minority. What our grandparents once conceived as their dream seems far away now. Although to a lesser extent, it is a reality that we do not escape from the problems of crime and drug addiction (Interview No. 2: Culture Representative - 09/27/2020).

The first reports, from different perspectives, show that the city has had to deal with the deep metamorphosis it has experienced. It is no longer just the indigenous living alongside the Mennonites. New immigrants have arrived creating a new context. At this point, the guiding question of this work appears: How to study the social transformations of present-day Filadelfia?

In this regard, both representatives speak about insecurity, some related to the use of narcotics, abuse at work and others about sexual exploitation. Taking into account the above, we intend to describe the dynamics in relation to what has been identified as modern insecurities. By applying qualitative interviews to community leaders, the article has been set to address what is defined as insecure, among both Indigenous Communities and Mennonite Settlers.

It is worth clarifying, however, that this text was developed from a perspective of research in progress. In addition to the Introduction, Materials and Methods sections, the testimonies of the two sectors were added in accordance with the main inquiry. The reader will not find on the following pages a hypothesis or a theoretical exposition, but rather, preliminary results obtained in the field.

MATERIALS AND METHODS

The research was carried out in the City of Filadelfia, Department of Boquerón, Paraguay, between September 27th and September 30th, 2020. A total of 14 Community leaders were interviewed, from which information on changes in the locality were obtained through what was defined as insecure. What are the main events that show that there is vulnerability? and who are the persons that have been established as the aggressors? These are the specific questions that guided this work.

The methodology, typified in qualitative, was carried out by in-depth interviews. Thus, it has sought to obtain testimonies, the result of personal reflections of those consulted. They have been left under anonymity and selected, consequently, by: a) importance and significance of their role in the Mennonite and Indigenous Communities; (b) City Authorities; (c) Government Representatives; and, d) Journalists.

The list of sources was consolidated according to their order of appearance in this Article: No.1: Indigenist – 28/09/2020.

- No. 2: Cultural Representative – 30/09/2020.
- No. 3: Municipal Council for the Rights of Children and Adolescents (*CODENI*) Officer – 29/09/2020.
- No. 4: Indigenous Leader – 28/09/2020.
- No. 5: Filadelfia Councilperson – 28/09/2020.
- No. 6: Local Journalist – 29/09/2020.
- No. 7: National Anti-drug Secretariat (*SENAD*) Informant – 29/09/2020.
- No. 8: District Attorney – 30/09/2020.
- No. 9: Fernheim Cooperative Representative – 28/09/2020.
- No. 10: Mennonite Psychopedagogue – 29/09/2020.
- No. 11: Filadelfia National Police Officer – 30/09/2020.
- No. 12: Mennonite Leader – 29/09/2020.
- No. 13: Judiciary Official – 28/09/2020.
- No. 14: Municipal Official – 27/09/2020.

ANALYSIS OF RESULTS No.1:

VULNERABILITY AMONG INDIGENOUS POPULATIONS

At the beginning of the research we focused on the insecurities endured by indigenous populations of the area. We interviewed a local representative of the Municipal Council for the Rights of the Child and Adolescent (*CODENI*), who alluded the following:

What the indigenous persons endured is directly related to the legal registration of inhabitants. I mean, a lot of them are not registered and, by not having an ID, it is

almost impossible for them to have access to the existing protection mechanisms. You don't know where to start. We try to accompany them in the process of obtaining an Identity Document, but it is difficult. There are cases where mothers or grandmothers have been located, but tracking the family lineage is very complicated. They have fallen into a void that generates disadvantages that some benefit from (Interview No. 3: with a representative of the Municipal Council for the Rights of Children and Adolescents (CODENI) – 29/09/2020).

It is undeniable that a significant number of indigenous persons have no official documents. In 2015, a census was carried out in order to start a campaign, at the national level, to address this problem. The study showed that 36% of the registered inhabitants were undocumented – (Ultima Hora, local newspaper, 06/07/2015). In October 2020 government authorities admitted that the legalization process was complicated and much remains to be done (Ultima Hora, local newspaper, 26/10/2020). The fact that they are not registered has created citizens who exist and inhabit the land but cannot enjoy the guarantees of the State. This situation caused multiple forms of vulnerabilities that are used by persons with ulterior interests, sometimes for illegal purposes.

Regarding this, a representative of one the communities we studied, discussed the vicissitudes they endure. He described situations of abuse characterized by a total lack of empathy and of atrocity:

We have to work excessively long hours, very badly paid, and often, after finishing the task in the intense and oppressive heat, the contractor leaves without giving you anything, abandoning you to your fate on the road. The Chaco itself is difficult and the reality that I am telling you makes it unbearable. Here there are those who believe that, because they speak another language and they own property, that gives them power over their others (Interview No. 4: Indigenous Leader - 09/28/2020).

Furthermore, a representative from Filadelfia City Council added the reasons why the described situation arose:

It's not that there is a disrespectful treatment towards indigenous peoples. The gaffer is a kind of moneylender. He gives them money to buy their motorcycles and, of course, this makes him a bit demanding. For an outsider this might seem bad, but to us this is normal. We know who they are dealing with and how they have to work in the future. For example, the Ayoreos must be given short and heavy tasks, the Nivaclés gardening and the Enlhets and Guaraníes bricklaying or plumbing jobs (Interview No. 5: Representative of Filadelfia City Council - 28 / 09/2020).

The author does not intend to be subjective or to take a hard position regarding the above content, but arguments based on reification, and stereotyping of indigenous peoples have been evident in many interviews, revealing a feeling of possession on the part of those providing "job opportunities", terms used repeatedly in the interviews. The fact that this corroborates the allegations of precariousness and abuse in the workplace, which affects indigenous adults and youth. A *CODENI* contact explains that:

In Filadelfia, it is common to start working at an early age, while still young. We often see young men helping with yard work, in the stores or hotels, that's not bad. What is reprehensible, and it doesn't only occur to teenagers, is that those who provide the services are being exploited. When I say exploitation I mean the unpleasant situations of

terrible pay, long hours, without any type of rest and being left at the pure mercy of the gaffer (Interview No. 3: a CODENI representative - 09/29/2020).

Similarly, a journalist from a regional radio station, reflects:

Since the idea that there is no equality is accepted, the Mennonites do whatever they want. They assume that they have the power and cross the line. I told you about my friend whose boss beat him up. It was in a slaughterhouse in Loma Plata. Chronicles of this type are countless. The dangers are not limited to robberies or assaults, but they include the adversities they find in their endeavor to obtain their daily sustenance (Interview No. 6: Local Journalist - 09/29/2020).

At this point, the insecurity factor emerged in the context of what was experienced by the indigenous worker. Whether it is through the testimonies of the Municipal Official, the Council Representative, the CODENI, the community leader, or the social spokesperson, there is a latent and constant harming of indigenous persons in their workplace. This unfortunate scenario occurs due to the express violence, such as in the case of aggression in a slaughterhouse, or an indirect grievance in the form of an unjust salary, the long work hours or the employment of children in places that are not appropriate for them and their cognitive condition. The origin of this insecurity lies with the employers themselves, mostly, the Mennonite settlers. The victims, due to their vulnerability and lack of access to protection mechanisms, are members of the four urban ethnic groups in the city.

The detailed lassitude, however, has not only manifested itself in the legal jobs undertaken by them, but it also adds up to the poverty that often, forces indigenous persons to accept dangerous jobs trafficking drugs. In this regard, an official from the National Antidrug Secretariat (SENAD) stated that:

Everyone knows that in the Central Chaco there are clandestine posts where Bolivian cocaine is delivered. The merchandise is dropped over cattle ranches, some of which are managed by Brazilian migrants, taking advantage of the strategic geographical triangle between Bolivia, Paraguay and Brazil. Now, who do you think takes the fuel supply or brings the light-plane trailers? It is always the indigenous persons. Furthermore, in most expeditions, they are the ones who fall and end up in Court, sometimes unfairly. (Interview No. 7: National Antidrug Secretariat (SENAD) Informant - 09/29/2020).

Often, mass information media have reported illegal landingstrips in the Chaco. On July 18, 2020, half a ton of cocaine was seized at a cattle-ranch located in Toro Pampa, Alto Paraguay. Likewise, in December 2019, more than 300 kilos were seized at 10 de Diciembre establishment, in Teniente Esteban Martínez, Presidente Hayes. This together with the two testimonies constitute tangible and constant evidence that drug trafficking is present in the area. A specialized attorney explains:

I'll explain it to you: in the Chaco there is a constant movement of illegal substances and, in the locations indicated as red spots, there are indigenous persons who were found directly, micro-trafficking, or indirectly involved in drug trafficking operations. Firstly, in Puerto Casado, Alto Paraguay Cannabis is passed from the Eastern to the Western Region in rafts that belong to indigenous persons. Secondly, in Mayor Infante Rivarola, Boquerón, in the border with Bolivia, cocaine is transported by land, many of the mules are indigenous persons. Then, there is the case of Pozo Hondo, Boquerón, in the border with Argentina, where cattle, coca leaves, and Cannabis are also moved by members of

indigenous communities. And, fourthly, the landingstrips are in Fuerte Olimpo, Bahía Negra, Carmelo Peralta and Toro Pampa, all in Alto Paraguay Department. Indigenous persons fill the diesel tanks. (Interview No. 8: District Attorney - 09/30/2020).

If in the first form of insecurity we observed abuse and an absence of rights in the workplace, here we can see that destitution and misery have sprung up and forced historic indigenous settlers to accept dangerous jobs where their own existence was put at risk. We must remember the publication of the non-profit organization *Tierra Viva*, called Violence and Impunity towards the Pañ Tavyterã-Kaiowá town in the Department of Amambay, in the Eastern Region. The document reports assassinations of Pañ Tavyterã members at the hands of mafias (particularly drug-related) installed in the country, starting in the 1990s (2014, p. 9). If we connect bibliographic antecedents with the testimonies in the present investigation, we can verify that indigenous peoples have been coerced by drug trafficking cartels. Members of different indigenous communities who came across their business have been under constant threat.

The social activist, mentioned in the Introduction, spoke about this issue:

Filadelfia is one of the most developed towns in the Chaco. Here you won't find illegal runways, but indigenous persons who were imprisoned in Alto Paraguay or Presidente Hayes and settled in one of Filadelfia's neighborhoods. You have to understand that they walk great distances for their work. They have many necessities. Drug traffickers are clever and offer them jobs, so they gather what little they have by way of belongings in a backpack and leave. They always say that they will look after the labourers. When will they return? It is a mystery, left to their own devices and God's will. (Interview No.1: Indigenist – 28/09/2020).

The extent of insecurity can be seen when looking at the administrators of the cattle-farms engaged in illegal activities. Several testimonies identify them as Brazilian men who, aware of their extremely poor environment, used and abused the four tribes. The Public Ministry informant stated that:

The drug trafficking networks rely on them because they are cheap and also, they can use force if something gets complicated. They are also used as bait. They are totally in their hands. There are no records of indigenous persons being murdered, but there are of threats. They know it is illegal, but they will not denounce it. They submit to the trafficker's interests. To a trafficker, life has no value, and here it is worse because of their vulnerability and poverty. (Interview No. 8: District Attorney – 30/09/2020)

Although other situations are tolerated, some identified as human trafficking, poaching or undue tourism by German, French, North American, Uruguayan or Argentinean travellers, the two main ones are those relating to workers exploitation land drug trafficking. In both an absence of rights and precariousness could be observed, which in turn are breeding grounds for other transgressions, some of which are exacerbated by the inaction of the state authorities.

In short, the situation of Filadelfia's native communities was described as hopeless, both historic and present-day. As a consequence, outsiders took advantage of them for their personal benefits, either in the drug trade or in occupational scenarios, repeatedly defined as quasi slavery. The violation and non-recognition of the dignity of the person has been latent, as well as the sense of superiority on the part of some. Therefore, we can see the extent of the insecurity suffered by native communities in Filadelfia.

ANALYSIS OF RESULTS No. 2: INSECURITY SUFFERED BY THE MENNONITE POPULATION

Despite being founded on August 17th in 1931, the city of Filadelfia celebrated its first elections in 2006. Choosing the Mayor and the city councillors, as easy as it might seem in any place with a long-standing democracy, was not a simple task in this case. From 1931 until 2006, the structure revolved around the Fernheim Cooperative. This was the core of the city's order and also the moral compass that dictated what was right and what was wrong for the Filadelfia's inhabitants.

Becoming an autonomous jurisdiction with national status in the departmental capital of Boquerón entails an impact of the State and its Institutions on the community. In the old days, conflicts were sorted in the Church, nowadays they are settled in the Courts. In the past it was the Pastor who imposed the punishments and were in control, today it is the police. The changes mean that Mennonites have to live with organizations, norms and cultural trends, many of which are foreign to them. In the words of a community Leader,

In the old days, it was our Religious leaders who made the rules and when something bad or controversial happened we went to them. Now there are representatives of the Public Ministry, from central offices, people from the National Antidrug Secretariat (SENAD), in short, a large number of actors that have come and confused the settlers. People here do not know when to turn to these bureaucrats and, if a problem arises, they might go and ask the attorneys ¿do I have to pay for you to free my son? I will go and sort this problem in the church later. (Interview No. 9: Leader of the Fernheim Cooperative - 28/09/2020)

A specialist in youth behaviour, educated in Asunción who describes himself as an open-minded individual while consistent with his people's traditions, explained:

There is something both amusing and tragic going on here. They insist that the norms and the authorities are foreign to them, but they strive to live as they do in big cities. They follow fashion trends and want to see the world. This phenomena did not happen to the grandparents nor to the parents, but it is happening to the children. You cannot imagine the mischiefs they get up to. They organise huge raves at their parents' farms, where all sorts of things circulate (Interview No. 10, Mennonite psychopedagogue - 29/09/2020)

Based on the testimonies, this is a conservative society filled with taboos, that in recent times went through innovative ways of interaction, especially amongst the young who do not want to follow in their ancestor's footsteps. Many testimonies show the rebelliousness of the new Mennonites who, aware of their economic power, have turned to illegal substances. A Police Officer comments:

They are a pain for their families. They do drugs. They show off their cash and can splurge in organising huge events. It's not the outsiders who introduce the drugs. They sell them to their friends. It's considered socialising. Smelling this stuff is breaking paradigms and appeasing their desire to get out of an environment that is oppressive and full of prejudice and limitations (Interview No. 11: National Police in Filadelfia- 30/09/2020).

Drug consumption here is not due to precariousness or vulnerability. Instead, and consequently, it occurs due to the economic flow that allows teenagers to dabble in this vice. A leader of the community highlighted:

These children are the fourth or fifth generation. They believe that there is no such thing as the fruit of work and effort, but rather what is inherited. They want to have fun following the trends that came to break the values. They use cocaine for recreational purposes. It is suspected that it comes from Asunción and Bolivia "it is an open secret". The drugs arrive in cars and motorbikes that are brought over together with other products by the macatheros. They are the ones that provide the kids with the stuff they then hand out at the parties. There is an excessive amount of supply and demand. (Interview No. 2: Mennonite Leader- 29/09/2020).

Insecurity as the main factor that has sprouted from the addiction to narcotics according to the settlers. The agents of insecurity have been Mennonite teenagers. Drug addiction has not caused deviant behaviour, such as theft, assaults, and daily brigandage. It represented the stigma that ruined those that were involved. Their parents want to keep the cases under wraps and propose alternative solutions to the conflict, so they resort to corruption. An attorney explains:

First, they tell you that their child isn't involved in this. Then you show them the pictures and texts in the phones. They have no choice but to accept the irrefutable. Then they try some sort of bribery. If the boys have money, it's because their parents or legal guardians, have it, and they feel they are entitled to offer you money in exchange for their freedom (Interview No. 8: Local Attorney -30/09/2020).

According to this information, the population underwent two processes: a) the group of youths' disobedience that incorporated the use of narcotics, and; b) the retention of them and the inexperience in dealing with it, from both their parents and Paraguayan authorities. This context could potentially worsen because this takes place in a city prone to maintaining the *status quo* and it does not have a rehabilitation centre. A journalist states:

Apart from awareness campaigns and meetings to offer them help, not much has been done. The detoxification hospitals and those who could offer specific treatment have remained absent. It is a growing problem that could blow up in our faces (Interview No.6: Local Journalist- 29/09/2020).

The second form of insecurity finds its origins in the relationships amongst family members, conflicts within the family. The State has established alternative reporting mechanisms, which were used by women, wives, and daughters who have had enough with their partners' or parents' abuse. We interviewed Police Officer who stated the following:

Everything is a taboo. Controversial issues are seldom discussed at the Station. It is a fact, however, that there are more and more cases. They have realised that problems don't disappear just by attending church, they have no choice but to inform themselves and learn about the government's protection systems, so they can come and ask for our help. We are talking about a town that has remained quiet for too long. They are slowly becoming aware that the way things used to be done, no longer work (Interview No.11: National Police in Filadelfia - 30/09/2020).

An experienced Judiciary representative who worked for 10 years in the colony, explains Filadelfia's recent migratory waves phenomenon.

There are Uruguayans, Germans and French men and women living here. Mennonite girls see the other nuclei and begin to think that their way of life is outdated. It is not normal to partake in arranged marriages, it is not right to be wed at the age of 13, or to do solely what the man says, locked away in your house subject to your partner's every whim (Interview No.13: Judiciary Official -27/09/2020).

Witness accounts agreed that the violence endured by women in terms of physical and psychological abuse is perpetrated by their grandfathers, fathers, uncles, and brothers. In other words, they are part of their immediate circle. This can be seen in the cases of early pregnancies, sexual coercion, civil unions with minors, aggressions, and femicides. This means that the numbers that reached the public opinion are much lower than the actual number of cases that have gone unreported. Often the disputes are treated only in religious councils. Some of them never come to light.

The Mennonite leader states that

Mennonite women can now divorce, and this is what sparked arguments within their families. It is a male-dominated society, therefore, there are countless cases of domestic abuse. Women are relegated to a secondary plane in the church, in the cooperative and in the workspace. There has also been an increase in femicides and physical aggressions. Much attention has been given to this issue, and they no longer tolerate their ancestors' practices (Interview No. 12: Mennonite Leader- 29/09/2020).

Insecurity here is prompted by Mennonite men. Just like the phenomenon of drug addiction amongst Menonite teenagers, these are not originated by external agents but by members of the community. In this case it is not because of a desire to explore unknown horizons, but the discontent with the oppressive and subjugating way of life imposed on female members of the community for the sole reason of being born women. Women feel more empowered after observing different behaviour patterns and interactions in other families in other groups. When leaders of the cooperative are questioned about this issue, it produces reactions based on guilt, outside the community, as stated by a representative of the Cooperative.

Foreign logics are imposed on us. When they see what we have achieved, and that thanks to our work this place exists, foreigners and delegations from Asuncion show up. But they show no respect for our values. They bring their worldviews to break down our dreams for our community (Interview N ° 9: Fernheim Cooperative Representative - 09/28/2020). The councillor added that:

Adult Mennonites say 'this belongs to us because if everyone can enjoy it know it is because of the work we put into it at the beginning, it's only right'. It is easy to put yourself in a moralistic position and shout that this is wrong. It is simple because the structure of civilization was established by our great-grandparents, who came to a land that nobody wanted (Interview N ° 5: Councillor of Filadelfia – 28/09/2020).

This testimony is common to most settlers. The feeling that Filadelfia only belongs to them", because they were the first to urbanize, or conquer it, has led them to believe that they are unquestionably its rightful owners. According to their reflections, they did not need others,

i.e. individuals who incite and motivate the dramas they now endure. A high authority of the city hall pointed this out: 'it was the incorporation of new stakeholders with different understandings of what our day to day life should be that prompted this chaos. They were not invited to join us. They moved because of the development and wealth we have in this land (Interview No. 14: Municipal Official - 09/27/2020).

The community claims that migrants and the State are to blame for the danger and uncertainty. However, in the interviews we conducted it transpired that the dangers come from the Mennonite and their lifestyle. There is no doubt that when it comes to insecurity in this community, it is evident that there is a self-established elite class unwilling to recognize that its own members have undergone a profound metamorphosis. The fact that there are youngsters who use drugs or women who have exposed their abusers, are concise proof of a congregation that is tired and expectant of important transformations, which is slowly showing.

CONCLUSIONS

Although the specialised literature has typically and classically defined insecurity as being framed by robbery, assault and damage to property or people's well-being, this article goes to show that in this case it has manifested itself in a more impersonal and indirect way. The accounts of what the original populations have endured show that perfectly legal actions, such as finding employment, can turn into nightmares when they are carried out under imposed conditions, contexts of exploitation and vulnerability. Some of these conditions can result in precariousness that can put the lives of the indigenous persons at risk, for instance, accepting work trafficking drugs.

Various theories about cases of deviance establish outsiders as the aggressors. However, according to testimonies collected within the community, the opposite was observed. The reported violations were perpetrated by members of the Mennonite community. Young Menonniite men, in their desire to break the rules, consume, sell and introduce illicit drugs into the communities. Regarding the phenomenon of violence against women, the abuses were committed by their fathers, brothers, uncles and grandfathers who forced the female members of the congregation.

What is safe and what is unsafe, as usual, is a complex issue that goes beyond a mere interpretation of the law and its applicability in the Justice System. This phenomenon is associated with its social and cultural meanings, fundamentally. Although much remains to be developed, the testimonies held by the research support its initial motion.

REFERENCES

Diario La Nación. (2020). Pista clandestina intervenida en el Chaco resulta clave en tráfico de cocaína [*Clandestine landingstrip in the Chaco is key in cocaine trafficking*]. Published July 18th, Asunción: Grupo Cartes.

Diario Última Hora. (2015). Indígenas tienen por primera vez su cédula de identidad [*Indigenous people have their identity card for the first time*]. Published July 6th, Asunción: Grupo Vierci.

Diario Última Hora. (2020). Minna articula inscripción masiva de indígenas en Registro Civil y cedulación [*Minna articulates massive registration of indigenous persons in the Civil Registry and identity cards were issued*]. Published October 26th, Asunción: Grupo Vierci.

Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos. (2012). Atlas de Comunidades Indígenas en el Paraguay. Asunción: DGEEC-PY [*General Directorate of Statistics, Surveys and Censuses. (2012). Atlas of Indigenous Communities in Paraguay. Asunción: DGEEC-PY.*].

Gamarra, W. 2019. SENAD incautó 300 kg de cocaína en pista de aterrizaje del Chaco [*SENAD seizes 300 kg of cocaine on the Chaco airstrip*]. Filadelfia: RCC.

Ortíz, N. (2018). La drogadicción: Una realidad que no se aleja mucho del Chaco [*Drug addiction: A reality not far from the Chaco*]. Filadelfia: RCC.

Quiroga, L. y Ayala, O. (2014). Violencia e impunidad hacia el Pueblo Paï Tavyterã-Kaiowa [*Violence and impunity towards the Paï Tavyterã-Kaiowa People*]. Asunción: Tierra Viva.

Secretaría de Estado de Tributación. (2020). Registro Público General de Grandes Contribuyentes [*General Public Registry of Large Contributors*]. Asunción: SET-PY.

INSTITUTO SUPERIOR DE LENGUAS
Facultad de Filosofía
Universidad Nacional de Asunción
PARAGUAY
2021



ISSN: 2707-1642 (en línea)
ISSN: 2707-1634 (impreso)