

ÑEMITYRÃ

Revista Multilingüe de Lengua, Sociedad y Educación



ISSN: 2707-1642 (en línea)

ISSN: 2707-1634 (impreso)

ÑE'Ê
LENGUA
LANGUAGE
LÍNGUA
LANGUE
SPRACHE

Revista Multilingüe
de Lengua, Sociedad
y Educación

Volumen 5 - Número 3 - Diciembre 2023

ÑE'Ê
LENGUA
LANGUAGE
LÍNGUA
LANGUE
SPRACHE

ÑEMITŶRÃ

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 5 – Número 3 – Diciembre 2023

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)



EDITORA EN JEFE

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

EDITOR ASISTENTE

Carlos Anibal Peris, 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. Luis Eduardo Wexell Machado,
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,
Universidade de Paraná Brasil
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

Dra. Debora Racy Soares
Universidade Federal de Lavras
Brasil

Dr. Rubén González Vallejo
University College Dublin
Irlanda

CONTENIDO**DOSIER: PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Editorial <i>Luís Eduardo Wexell Machado (Coordinador)</i>	7
Avaliação de desenho instrucional para o ensino de Português Língua Estrangeira <i>Luís Eduardo Wexell Machado</i>	9
Tecnologia, competências e formação docente para o ensino de PLE/L2 em ambientes virtuais <i>Marílio Salgado Nogueira</i>	20
PLE e virtualidade: recursos e estratégias didáticas utilizando o Zoom e o WhatsApp <i>Márcia Tavares Pinheiro</i>	30
A implementação do projeto Teletandem na Universidade Nacional de Assunção <i>Gabriel Maciel Pereira</i>	38
Em que Português nos (des)entendemos? Lusofonia e suas derivas em contexto Língua de Herança <i>José da Cunha Rodrigues</i>	46
Gramática reflexiva: um avanço que tarda no ensino de PLE em Portugal <i>Paula Isabel Querido</i>	56
Competencia léxica en los libros de texto para la enseñanza del Portugués como Lengua Extranjera <i>Estela Mary Peralta</i> <i>Gustavo Adrián Benítez Ortiz</i> <i>Francisca Isidora Ortiz de Benítez</i>	65

CONTENIDO**ARTICULOS VARIOS**

Catálogo de artículos de Lingüística en la Revista Paraguaya de Sociología (1964-2014) <i>Roberto H. Stark</i> <i>Alex Stark</i>	72
Guarani Paraguái ñe'ëryru momba'ereko, Ñemyasãi Peteĩha <i>Dionisio Fleitas Lecoski</i>	85
Inglés con Propósitos Académicos: reflexiones sobre la enseñanza de la lectura de géneros discursivos <i>Viviana A. Innocentini</i> <i>Jorge Sánchez</i>	89
Learning styles regarding gender and self-efficacy in English pre-service teachers <i>Catalina Juárez Díaz</i> <i>María del Socorro Rodríguez Guardado</i>	101
Descolonización y feminismo: introducción a los textos de Manuela Espejo <i>Manuel Ángel González Berruga</i>	112

Editorial

Português como Língua Estrangeira Portugués como Lengua Extranjera

Luís Eduardo Wexell Machado

*Instituto Superior de Lenguas, Facultad de Filosofía,
Universidad Nacional de Asunción, Paraguay*
<https://orcid.org/0000-0002-2966-245X>

e-mail: lewmachado@gmail.com

Esta edição especial da Revista Ñemityrã, conformada pelo dossiê de Português como Língua Estrangeira, conta com a apresentação de sete artigos que abordam os seguintes temas: uso das novas tecnologias no ensino de português como língua estrangeira, artigos 1, 2, 3 e 4; Língua de Herança, artigo 5; Gramática Reflexiva, artigo 6 e; Competência Léxica, artigo 7, este último escrito em espanhol.

O primeiro bloco de artigos, relacionados com o uso das novas tecnologias, trata de temas que envolve desde questões teóricas, artigo 1, até aplicações práticas, artigo 4.

No artigo 1, o Professor Luís Eduardo Wexell Machado propõe um desenho educacional que privilegia a integração dos recursos didáticos impressos e virtuais e o uso do celular por parte dos estudantes para a realização de atividades de aprendizagem que possam se estender mais além das horas e do espaço da aula física, presencial. No artigo 2, o Professor Marílio Salgado Nogueira discorre sobre a formação do professor em tempos pós-pandêmicos e sobre a competência docente necessária no uso das novas tecnologias em ambientes presenciais, híbridos e digitais para que o processo de ensino e aprendizagem seja mais envolvente e motivador. No artigo 3, a Professora Márcia Tavares Pinheiro apresenta uma pesquisa elaborada a partir de sua experiência profissional, como professora de português no México, em que relaciona os usos do Zoom e do WhatsApp como ferramentas integradoras de um ambiente virtual de aprendizagem para alunos de Português Língua Estrangeira. No artigo 4, o Professor Gabriel Maciel Pereira descreve uma pesquisa elaborada a partir de atividades de pesquisa e extensão realizadas entre a Universidade Nacional de Assunção, Paraguai, e a Universidade Estadual da Bahia, Brasil, com base em uma abordagem de Teletandem entre alunos de português e espanhol como línguas estrangeiras focando as vantagens e desvantagens da atividade.

O segundo bloco de artigos, mais difuso, trata de temas relacionados com as estratégias para o ensino de português em diferentes contextos. O artigo 5, do Professor José da Cunha Rodrigues, estabelece, a partir do conceito de língua de herança, uma relação entre as distintas nomenclaturas da língua como fenômeno vivo e em circulação, em seu contexto de pesquisa, como forma de esclarecer e facilitar sua compreensão aos aprendentes de língua portuguesa. No artigo 6, a Professora Paula Isabel Querido trata da Gramática Reflexiva como forma de transcender à gramaticalidade no ensino de língua portuguesa, englobando as regras socioculturais que regem o comportamento verbal, priorizando o aspecto comunicativo da língua. No último artigo deste dossiê, de não menor importância, encontramos o trabalho de

pesquisa da Professora Estela Mary Peralta em conjunto com dois pesquisadores em formação: Gustavo Adrián Benítez Ortiz e Francisca Isidora Ortiz de Benítez que aborda o tema da competência léxica para o ensino de Português como Língua Estrangeira, buscando entender como o tema é tratado nos materiais didáticos utilizados em seu contexto específico de pesquisa.

Esperamos que o conjunto dos artigos possa ser de utilidade para estudantes, professores e pesquisadores inseridos no contexto paraguaio, assim como também em outros contextos semelhantes em que o ensino do português como língua estrangeira assuma papel relevante no processo de inclusão social, profissional e também seja uma forma de aproximação e contato entre diferentes culturas em permanente contato.

.

Tipo: Artículo original - **Sección:** Português como Língua Estrangeira (Dosier)

Avaliação de desenho instrucional para o ensino de Português Língua Estrangeira

Evaluación de diseño instruccional para la enseñanza de portugués como Lengua Extranjera

Luís Eduardo Wexell Machado

*Instituto Superior de Lenguas, Facultad de Filosofía,
Universidad Nacional de Asunción, Paraguay*

<https://orcid.org/0000-0002-2966-245X>

e-mail: lewmachado@gmail.com

Recibido: 10/8/2023
Aprobado: 21/10/2023

RESUMO

A pesquisa foi realizada com o objetivo de avaliar o uso de um desenho instrucional construído a partir do conceito de Aprendizagem sem Costura para o Aprendizado de Línguas (Seamless language Learning), que privilegia o uso do celular nas tarefas e interação didática, com a participação de três professores de português língua estrangeira, estando dois deles localizados na Universidade Nacional de Assunção, cidade de São Lourenço, Paraguai e um deles na Escola de Administração Hoteleira Vatel, Assunção. A metodologia selecionada utilizou-se de uma abordagem qualitativa com o uso de entrevistas aos professores com base em um modelo de avaliação de ensino composta de cinco dimensões de análise. Os resultados apontam para uma maior integração entre recursos digitais e impressos e espaços formais e não formais de aprendizagem, também apontam para a necessidade de aperfeiçoamento dos processos de naturalização das novas tecnologias com finalidades educacionais e maior aproximação dos estudantes na elaboração do desenho e dos processos de ensino para maior desenvolvimento da reflexão e relação afetiva com uma aprendizagem mais significativa.

Palavras-chave: celular; línguas estrangeiras; aprendizagem sem costura.

RESUMEN

La investigación se realizó con el objetivo de evaluar el uso de un diseño instruccional construido a partir del concepto de Aprendizaje sin Costura para el Aprendizaje de Lenguas (Seamless Language Learning), que favorece el uso de teléfonos celulares en las tareas y la interacción didáctica, con la participación de tres profesores de portugués como lengua extranjera, dos de ellos ubicados en la Universidad Nacional de Asunción, ciudad de São Lorenzo, Paraguay y uno de ellos en la Escuela de Administración Hotelera Vatel, Asunción. La metodología seleccionada utilizó un enfoque cualitativo mediante entrevistas a docentes a partir de un modelo de evaluación docente compuesto por cinco dimensiones de análisis. Los resultados apuntan a una mayor integración entre los recursos digitales e impresos y los espacios de aprendizaje formales y no formales, así como la necesidad de mejorar los procesos de naturalización de las nuevas tecnologías con fines educativos y acercar a los estudiantes en el desarrollo del diseño y de los procesos de la enseñanza para un mayor desarrollo de la reflexión y de la relación afectiva, con un aprendizaje más significativo.

Palabras clave: teléfono móvil; lenguas extranjeras; aprendizaje sin costura.

INTRODUÇÃO

Anteriormente à pandemia, e mais ainda durante a pandemia, e como resultado das adaptações e experiências adquiridas no processo de ensino remoto, tanto em relação as possibilidades do uso das novas tecnologias como também das dificuldades e problemas inerentes a esse uso, verificou-se a necessidade de utilização de abordagens que contemplassem tanto os aspectos técnicos quanto pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem de línguas para maior efetividade nos resultados relacionados aos objetivos didáticos.

A aplicação de abordagens integradoras com o uso das novas tecnologias, seja na aprendizagem de língua mediada por computador (*CALL - Computer-assisted Language Learning*) ou por celular (*MALL - Mobile-assisted Language Learning*) também deve ser associada a um desenho que permita a máxima utilização dessas tecnologias, mas sempre subordinando-as aos processos didáticos e pedagógicos que orientam o ensino e a aprendizagem.

A aprendizagem Sem Costura (*Seamless Learning*) parece ser uma opção satisfatória para integrar as facilidades e benefícios das novas tecnologias com os elementos didáticos da aprendizagem de línguas estrangeiras em um desenho instrucional, já que se trata de uma abordagem que busca unir a aprendizagem formal com a não formal; materiais impressos com materiais digitais; aprendizagem em sala de aula com aprendizagem fora da sala de aula e principalmente por contemplar o uso do celular como meio efetivo para o ensino na educação superior.

A incorporação da abordagem da Aprendizagem sem Costura no ensino do português como língua estrangeira (PLE) nas minhas aulas de PLE em diversos cursos de graduação da Universidade Nacional de Assunção atravessou todo o período pandêmico e foi utilizada com base em critérios de avaliação estabelecidos anteriormente a pandemia por professores que fizeram uso da abordagem.

Uma questão relevante favorecedora da adoção da abordagem é o fato de os estudantes de português indicarem que utilizam preferencialmente o celular como meio de comunicação didática e como instrumento de acesso a plataformas e recursos digitais (Wexell-Machado e Reis, 2019 e Wexell-Machado, 2021). *Seamless Learning*, traduzido neste trabalho como Abordagem sem Costura, é um estilo de aprendizagem no qual os estudantes podem aprender em vários cenários ou contextos utilizando, celular, tablet e computador, além de materiais impressos.

O processo de aprendizagem em uma abordagem de Aprendizagem sem Costura tem como objetivo remover ou diluir as marcas que separam as etapas, os meios, os modos e o tempo em que o processo de aprendizagem se instrumentaliza em um determinado processo de formação. A remoção ou diluição de marcas no processo de Aprendizagem sem Costura funciona como metáfora de contraponto ao processo regular de aprendizagem que, em sua maior parte, apresenta-se de forma dicotômica e/ou anacrônica na era digital.

Essa dicotomia cria uma relação de oposição ou separação entre : Material impresso e material digital; ensino presencial e ensino a distância; material disponível na web e material disponível na biblioteca da faculdade; ensino formal e ensino não formal; estudar na escola e estudar em casa etc. (Chan, 2015; Chan et al., 2006; Wong & Looi, 2011). Os aspectos pedagógicos da Aprendizagem sem Costura ressaltam a relação entre atividades em diferentes contextos: Dentro e fora do campus; dentro e fora da sala de aula; formais, não formais e informais (Kuh, 1996b, 1996a), físico e digital (Chan et al., 2006).

Nicholas e Ng (2015), apontam que, para desenvolver o aspecto transformativo da aprendizagem, os estudantes devem refletir sobre seu processo e devem ter a possibilidade de escolher como realizar seu percurso de aprendizagem em diferentes plataformas e contextos.

O planejamento das aulas não deve ser muito fechado, encorajando os estudantes a trazerem novas contribuições para a sala de aula. O contexto deve ser emergente e não algo esquematizado. Os estudantes participam ativamente dando credibilidade às interações. A aprendizagem é mais significativa quando os estudantes já têm um certo grau de conhecimento sobre o que estão aprendendo, por esta razão é importante estabelecer uma relação entre o que os estudantes já sabem e o que eles necessitam aprender. Sem essa ponte, não se estabelece um contexto de aprendizagem (Nicholas & Ng, 2015).

O uso do celular na Aprendizagem sem Costura traz enormes benefícios para os processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Os dispositivos móveis podem ser utilizados tanto como elemento facilitador e complementar aos processos formais quanto como fonte principal de processos informais. Nesse sentido, os dispositivos móveis se colocam como pontes entre uma e outra modalidade de ensino (Kukulska-Hulme, 2015). Aprender uma língua é acessar uma nova cultura e as pessoas que a representam, o que afeta questões identitárias. O uso personalizado da tecnologia e a integração da dinâmica do cotidiano ao processo de ensino e aprendizagem podem ser realizados por meio do ensino informal (Kukulska-Hulme, 2015).

A inclusão de aspectos não formais e informais nas abordagens de aprendizagem de línguas faz parte das mudanças graduais que estão associadas aos avanços da tecnologia e o seu impacto na organização dos ambientes de aprendizagem (Foomani & Hedayati, 2016). Outra mudança importante causada pelo gradual impacto das novas tecnologias nos processos de aprendizagem de línguas, de acordo com Foomani e Hedayati (2016), é a frequência com que os estudantes utilizam a língua com a ajuda da internet: Os avanços e tendências da tecnologia oferecem oportunidades para a aprendizagem de línguas.

Como formas emergentes de aprendizagem de línguas, Kukulska-Hulme (2015) sugere que todas as novas oportunidades devem ser consideradas e recomenda o uso de dispositivos móveis e as atividades por tarefas. A aprendizagem emergente, os dispositivos móveis e as atividades por tarefa criam as condições para experiência de uso da língua em diferentes contextos na Aprendizagem sem Costura (Looi et al., 2010) como extensão da sala de aula, incorporando as aprendizagens informal e não formal como oportunidade de formação dos estudantes. Essa oportunidade de aprendizagem informal e não formal está potencializada no sistema *Seamless Learning* pela possibilidade de uso do celular e pelos conceitos de se aprender em qualquer momento e em qualquer lugar (Chan et al., 2006).

Para Wong et al. (2017), as mídias sociais podem cumprir um papel na elaboração e apresentação de artefatos criados fora do contexto da sala de aula, mas com um certo grau de orientação por parte do professor ou por meio de aplicativos que ajudem na correção de textos, por exemplo. Uma limitação dos estudos com relação ao uso do celular em eventos de aprendizagem de línguas estrangeiras na abordagem da Aprendizagem sem Costura é a falta de foco em atividades cotidianas nas quais o celular é comumente utilizado e que não contemplam, prioritariamente, o aprendizado de línguas estrangeiras, mas que poderiam ser integradas a um desenho mais amplo de aprendizagem (Wong et al., 2015). Outro fator de limitação, que aparece em muitos estudos, ainda de acordo com Wong et. al. (2015), é a falta de rigor na relação com as teorias de aprendizagem de língua.

Para paliar o problema, Wong et. al. (2015) propõem um modelo em sete dimensões para o ensino de línguas com base na aprendizagem sem costura – SLL (Seamless Language Learning) a partir das dez dimensões do Seamless Learning propostos por Wong e Looi (2011), que sintetizamos na tabela abaixo:

Tabela 1. Proposta de dimensões do Seamless Language Learning

Item	Característica MSL - Wong e Looi 2011	Proposta SLL - Wong et. al. 2015
SL 1	Através do tempo. (Across time).	Oportunidades para atividades autênticas situacionais/interacionais entre aprendizes na e além da sala de aula. As oportunidades também poderiam envolver os familiares e membros da comunidade.
SL 2	Através de lugares. (Across locations).	Intercalar atividades de input e output.
SL 3	Conjugando aprendizagem formal e informal. (Encompassing formal and informal learning).	Intercalar aprendizagem de conhecimento linguístico, aplicação e reflexão: Aprender fazendo e aprender por reflexão em processos não lineares e recursivos.
SL 4	Conjugando os mundos físico e digital. (Encompassing physical and digital worlds).	Dar atenção simultânea aos aspectos de forma e de significado. Apropriação contextual do sentido e da complexidade contextual e linguística.
SL 5	Conjugando aprendizagem pessoal e social. (Encompassing personalized and social learning).	Engajar os aprendizes em atividades que favoreçam as habilidades multilíngues em diferentes combinações.
SL 6	Acesso ao conhecimento ubíquo. (Ubiquitous Knowledge acces).	Promover os aprendizes para a coconstrução do conhecimento linguístico e para as atividades de aprendizagem.
SL7		Ênfase na avaliação formativa e na avaliação por pares sobre os conhecimentos holísticos da língua e o desenvolvimento do nível de letramento.

Fonte: Adaptado de Wong et al. (2015).

As sete dimensões propostas por Wong et. al. (2015) conformaram a base da organização do desenho de curso e dos materiais organizados para as aulas de português durante o período da pandemia e são, agora, a base para a atualização prevista para o período pós-pandêmico que, assim como antes da pandemia, terá o uso do celular como meio central de acesso, interação e realização de tarefas por parte dos estudantes. Assim, o objetivo deste trabalho foi avaliar o desenho instrucional, elaborado a partir da abordagem da Aprendizagem sem Costura, para o ensino de português língua estrangeira (PLE) a partir da percepção de três professores que ministraram suas aulas de PLE com o uso do desenho construído a partir da abordagem da Aprendizagem sem Costura para verificar sua efetividade e as possibilidades de melhora.

Considerou-se no desenho as colocações feitas por Pegrum (2014) quanto à mobilidade da aprendizagem com uso do celular: Mobilidade dos dispositivos; dos dispositivos e dos aprendizes e; dos dispositivos, dos aprendizes e da aprendizagem de forma conjunta e da concepção que o professor de línguas se insurge como um designer de experiências de aprendizagem, que trata de entrelaçar o contexto de sala de aula com outros contextos não formais e informais de aprendizagem (Kukulska-Hulme et al., 2017). Também se considerou os aspectos tecnológicos e pedagógicos no processo de unir e integrar os dispositivos móveis, os estudantes, os recursos e, também o professor em seu papel de designer de aprendizagem dos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a tecnologia deve ser naturalizada, ou seja, deve estar integrada e ser percebida da mesma forma que percebemos o livro didático, a lousa e o giz (Bax, 2011). O processo de integração da Aprendizagem sem Costura se dá por: a. vinculação, associado ao desenvolvimento da tecnologia e sua naturalização à cultura, e b. por diluição, associada às estratégias adotadas para unificar os contextos e recursos físicos e digitais (Chan, 2015). O professor mantém sua característica de designer da experiência de aprendizagem, mas também

passa a ocupar um posto estratégico no processo de naturalização da tecnologia e da formação dos estudantes para o mundo digital e para o agenciamento de sua aprendizagem em contextos em que o uso do celular facilite a integração dos aspectos formal, não formal e informal da aprendizagem.

METODOLOGIA

A pesquisa de abordagem qualitativa, feita por meio de entrevistas nas quais participaram três professores: A, B e C que utilizaram os conceitos da Aprendizagem sem Costura no desenho de suas aulas de português como Língua Estrangeira, nos materiais e atividades de aprendizagem, sendo dois deles da Universidade Nacional de Assunção e um terceiro da Vatel Escola Internacional de Hotelaria.

Os professores responderam a entrevistas que foram elaboradas por meio de um roteiro de perguntas elaboradas com base nas cinco categorias estabelecidas por Reinders e Pegrum (2017): 1. *Affordances* educacionais utilizados no desenho de aprendizagem; 2. Desenho Pedagógico Geral; 3. Desenho Pedagógico da Língua Estrangeira; 4. Desenho de Aquisição de Segundas Línguas; 5. Desenho Afetivo. Cada uma dessas categorias com suas subcategorias, como apresentadas nos resultados. Primeiro os professores pontuaram cada uma das subcategorias e categorias, como exercício de reflexão e logo responderam às perguntas da entrevista.

Para a análise dos resultados se utilizou a técnica descritiva de análise. A utilização das categorias de Reinders e Pegrum (2017) se basearam no conceito de “*stable spaces*”, de Pegrum (2014), em que a aprendizagem formal, não formal e informal dos estudantes possa ser documentada a partir do uso ambientes pessoais de aprendizagem construídos a partir de ambientes virtuais de aprendizagem, conceito também adotado pela Aprendizagem sem Costura.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Apresentamos, na tabela abaixo, os dados valorativos coletados dos professores A, B e C sobre a avaliação do desenho, materiais e atividades elaborados com base na Aprendizagem sem Costura a partir das cinco dimensões propostas por Reinders e Pegrum (2017).

Tabela 2. *Affordances educacionais utilizados no desenho de aprendizagem*

Item	Professor A	Professor B	Professor C	Média
Aprendizagem Local	3/5	5/5	4/5	4/5
Aprendizagem Global	5/5	5/5	4/5	4.7/5
Aprendizagem Esporádica	3/5	4/5	5/5	4/5
Aprendizagem Prolongada	4/5	4/5	2/5	3.3/5
Aprendizagem Individual	5/5	5/5	5/5	5/5
Aprendizagem Social	4/5	4/5	5/5	4.3/5
Mobilidade	20/20	20/20	12/20	17.3/5
=====				
Total da dimensão	44/50 88%	47/50 94%	37/50 74%	42.7/50 85%

Fonte: Entrevistas realizadas com os docentes.

Os dados apresentados na tabela 2: Affordances educacionais utilizados no desenho de aprendizagem não mostram muita diferença de apreciação entre os três professores entrevistados, com exceção do Professor C no que respeita aos quesitos de Aprendizagem Prolongada e Mobilidade.

Com relação aos aspectos negativos, neutros e positivos revelados nas entrevistas, destacamos, dos itens constantes dessa dimensão, os seguintes comentários feitos pelos professores durante as entrevistas.

Aspectos negativos

O Professor A encontrou certas limitações com relação a aprendizagem local, principalmente em função do contexto de aprendizagem ser de língua estrangeira e não segunda língua. O Professor B acrescentou a necessidade de maior desenvolvimento dos aspectos que favoreçam a aprendizagem social.

O Professor C apontou duas questões sobre a dimensão dos *affordances* educacionais: Que a exposição dos alunos a grandes quantidades de informação propiciada pelo uso de recursos móveis favorece mais a aprendizagem esporádica que a aprendizagem prolongada e que as informações são acessadas de forma imediata, o que daria pouco espaço para uma aprendizagem reflexiva.

Aspectos neutros

Com relação à aprendizagem prolongada, o Professor B divergiu do Professor C quando defendeu a ideia de que a Aprendizagem sem Costura possibilita a aprendizagem individual e prolongada, ainda que não tenha feito um destaque dessa característica.

Aspectos Positivos

O Professor A deu destaque para as aprendizagens individual, continuada e global dentro do Desenho de Aprendizagem e destacou que o ponto alto do desenho está na mobilidade, que permite a utilização de recursos de aprendizagem dentro e fora da sala de aula.

O Professor B viu na Aprendizagem sem Costura potencial para a aprendizagem local, já que sua construção privilegiou o contexto paraguaio. O Professor C identificou potencial para o desenvolvimento da autonomia já que o aluno tem a possibilidade de acessar os conteúdos quando puder ou quiser, assim como também compartilhar e comparar o seu aprendizado e avanço com outras pessoas, fomentando a aprendizagem social.

O Professor C também destacou a flexibilidade do desenho por dar acesso aos conteúdos instrucionais em sistema 24/7: Vinte e quatro horas por dia e sete dias por semana.

Tabela 3. Desenho Pedagógico Geral

Item	Professor A	Professor B	Professor C	Média
Aprendizagem Construtivista	10/10	8/10	8/10	8.7/10
Aprendizagem Situada	3/5	4/5	4/5	3.7/5
Aprendizagem Incorporada	3/5	5/5	3/5	3.7/5
Aprendizagem Informal	4/5	5/5	4/5	4.3/5
Aprendizagem Centrada no Aluno	4/5	5/5	5/5	4.7/5
Competências do Século XXI: Aprendizagem Criativa	4/5	4/5	3/5	3.7/5
Competências do Século XXI: Aprendizagem Crítica	4/5	4/5	3/5	3.7/5
Competências do Século XXI: Aprendizagem Colaborativa	3/5	3/5	5/5	3.7/5
Competências do Século XXI: Aprendizagem Autônoma	5/5	5/5	5/5	5/5
=====				
Total da dimensão	40/50 80%	43/50 86%	40/50 80%	41/50 82%

Fonte: Entrevistas realizadas com os docentes.

Com relação ao Desenho Pedagógico Geral, tabela 3, podemos destacar os seguintes aspectos que surgiram das entrevistas.

Aspectos negativos

De acordo com o Professor A, há dois pontos que necessitam melhorias: A aprendizagem situada e a incorporada, por haver poucas oportunidades para aprender em contextos físicos específicos fora da sala de aula e de forma mais lúdica. O Professor A também relatou que a colaboração, principalmente no ambiente digital, necessita aprimoramento.

O Professor B não apontou nenhum aspecto negativo na dimensão e o Professor C relatou que o fato dos alunos acessarem os exercícios por meio do celular, em particular, e tendo em vista a variedade de aplicações que estão disponíveis neste meio, de forma instantânea, fez com que os estudantes não ficassem concentrados em uma única atividade ou tarefa por vez, mas que utilizassem uma série de atividades de forma mais ou menos simultânea: Acessar à web, abrir suas redes sociais e chats ao mesmo tempo em que realizavam as atividades de língua. Essa simultaneidade de atividades, de acordo com o professor C, atrapalha o aprendizado.

Aspectos neutros

O Professor A não relatou nenhum aspecto neutro. O Professor B relatou que a aprendizagem informal está presente nas atividades relacionadas com o cotidiano e que se nota no desenho a presença da aprendizagem construtivista e situada.

O Professor C, ao falar da aprendizagem criativa, disse que ela se vê presente no material, mas que poderia ser negativamente afetada pela exposição dos estudantes às múltiplas tarefas no uso do celular.

Aspectos Positivos

O Professor A destacou como elementos virtuosos do desenho o aspecto construtivista e o incentivo à autonomia dos estudantes. O Professor B, que consegue reunir, principalmente nos Objetos Virtuais, as competências do século XXI: Aprendizagem criativa, aprendizagem crítica, aprendizagem colaborativa, aprendizagem autônoma.

O Professor C comentou que os recursos móveis permitem uma aprendizagem situada, pois os alunos são expostos a exemplos concretos e exercícios práticos do que é desenvolvido antes, durante e depois das lições e que os recursos de aprendizagem permitem uma maior autonomia do estudante de monitorar seu aprendizado e de refletir onde precisa de maior reforço.

Tabela 41. Desenho Pedagógico L2

Item	Professor A	Professor B	Professor C	Média
Aprendizagem Comunicativa	5/5	4/5	5/5	4.7/5
Aprendizagem por Tarefa	5/5	4/5	5/5	4.7/5
Aprendizagem (Inter)cultural	5/5	4/5	5/5	4.7/5
=====				
Total da dimensão	15/15 100%	12/15 80%	15/15 100%	14/15 93%

Fonte: Entrevistas realizadas com os docentes.

Nenhum comentário sobre os aspectos negativos e neutros foi feito pelos professores com relação ao item Desenho pedagógico, sendo o item com maior nota percentual de todas as dimensões. Entende-se que essa seja a dimensão mais afinada com as orientações de Reinders e Pegrum, (2017).

Aspectos Positivos

O Professor A comentou que os três pontos ou critérios da dimensão estão específica e intensamente reforçados no desenho do ambiente de aprendizagem.

O Professor B disse que o material didático tem um caráter comunicativo que se visualiza nas tarefas e aborda aspectos interculturais.

O Professor C destacou que o desenho fomenta a aprendizagem comunicativa, pois os alunos são apresentados a um conjunto de atividades em que a interação é o elemento principal (vídeos, áudios, trabalhados em duplas) em vez de se restringirem unicamente aos aspectos gramaticais da língua.

O Professor C também lembrou que os estudantes, ao serem expostos às diversas situações nas que a língua possa ser empregada, integram o aprendizado de forma mais significativa para eles e que a aprendizagem por tarefas, através dos exercícios e exemplos, dá lugar à autorreflexão e maior apreensão do conteúdo estudado.

Também comentou que ao usarem os recursos que oferece o desenho, os alunos são incentivados a compartilhar seu aprendizado com seus colegas de aula, professor e comunidade de falantes da língua, contribuindo com a aprendizagem intercultural.

Tabela 5. Desenho de Aquisição de Segundas Línguas

Item	Professor A	Professor B	Professor C	Média
Input Compreensível	3/5	5/5	4/5	4/5
Output Compreensível	4/5	4/5	3/5	3.7/5
Negociação de Sentido	4/5	4/5	4/5	4/5
Feedback-natural	5/5	4/5	4/5	4.3/5
Feedback (detalhe)	5/5	4/5	4/5	4.3/5
=====				
Total da dimensão	21/25 84%	21/25 84%	19/25 76%	20.3/25 81%

Fonte: Entrevistas realizadas com os docentes.

A dimensão do Desenho de Aquisição de Segundas Línguas teve uma avaliação bastante homogênea por parte dos professores entrevistados, que consideraram as seguintes questões,

Aspectos negativos

O Professor A declarou que deveria ser avaliada a possibilidade de se adaptar os textos autênticos extraclasse ao nível dos estudantes mais básicos para favorecer o input compreensível já, que para ele, a mera adaptação dos exercícios, nesse nível de proficiência, talvez não seja suficiente.

O Professor B não estabeleceu nenhum comentário negativo

O Professor C comentou que os textos autênticos complexos podem dificultar/minimizar o desempenho dos alunos na hora de reproduzirem o que lhes é apresentado, já que um filtro afetivo alto, produto da ansiedade, motivação ou autoestima, poderia afetar sua performance.

Aspectos neutros

O Professor A não fez nenhum comentário neutro.

O Professor B destacou que há interessantes insumos ao longo do material, o que levaria os alunos a desenvolverem boas oportunidades de outputs.

O Professor C disse que os recursos móveis permitem disponibilizar uma série de amostras da língua-alvo que estão além da atual competência linguística do aluno e dos elementos gramaticais apresentados nos materiais didáticos.

Aspectos Positivos

O Professor A disse que os feedbacks são muito e amplamente trabalhados, tanto na forma automática quanto pelo professor. O Professor B também destacou que há muito feedback natural e de detalhe, principalmente nos materiais digitais.

O Professor C afirmou que os exemplos e atividades em que a língua é usada em contextos específicos (conversas na rua, na escola, no trabalho etc.) podem contribuir com a aquisição da língua e com a negociação de sentido.

Tabela 6. Desenho Afetivo

Item	Professor A	Professor B	Professor C	Média
Envolvimento	3/5	4/5	3/5	3.3/5
Filtro Afetivo	3/5	4/5	4/5	3.7/5
=====				
Total da dimensão	6/10	8/10	7/10	7/10
	60%	80%	70%	70%

Fonte: Entrevistas realizadas com os docentes.

Desenho Afetivo é a dimensão menos ajustada no Desenho de Aprendizagem Ecológico, como pode-se olhar na tabela acima. Também mostrou ser a dimensão menos objetiva para os professores que fizeram a avaliação do desenho.

Aspectos negativos

O Professor A disse que a quantidade de atividades e recursos poderia gerar um estado de estresse nos estudantes em função de sua intensidade e variedade. Os demais professores não fizeram nenhum comentário negativo sobre o desenho.

Aspectos neutros

O Professor A apenas disse que esta dimensão necessita maior aprofundamento por parte do desenho e dos professores que ministram as aulas e que seria saudável criar estímulo nos estudantes para que o conjunto de recursos utilizado não seja estressante e seja mais atrativo. O Professor B não fez comentários.

O Professor C disse que no que tange ao desenvolvimento, em suas aulas, usando recursos móveis, percebeu que o envolvimento dos alunos não é muito grande já que eles têm sempre os recursos disponíveis o que os deixaria um pouco relapsos e menos proativos.

Aspectos Positivos

O Professor A não fez comentários nesse aspecto. O Professor B disse que há envolvimento dos alunos quando falam sobre questões pessoais, assim como quando elaboram gêneros textuais nos desafios de cada uma das sequências didáticas.

O Professor C, a partir de uma visão diferente da mencionada pelo Professor A, destacou que o uso dos recursos do desenho evidencia uma redução da ansiedade dos alunos que estão aprendendo uma nova língua, pois ao acessarem às atividades e exemplos, além daqueles vistos em aula, fortalecem sua aprendizagem e lhes dá maior confiança na hora de aplicar o que aprenderam.

Com as respostas fornecidas pelos entrevistados, verifica-se que há uma homogeneidade entre as dimensões relacionadas com os *affordances*, o desenho pedagógico geral e o desenho de aquisição de segundas línguas.

Há uma certa deficiência, aparentemente não comprometedora, do desenho afetivo, que seria o principal elemento a ser melhorado no Desenho da Aprendizagem sem Costura realizada para o ensino de português como línguas estrangeira e que há um maior destaque para o desenho pedagógico de ensino de língua, muito em função do uso da aprendizagem por tarefa, que adota o Desenho.

O desenho, com base na abordagem da Aprendizagem sem Costura, favoreceu a superação da dicotomia entre os elementos impressos utilizados em aula e os digitais disponíveis nos ambientes de aprendizagem assim como também a inclusão de elementos de ensino não formais (Chan, 2015; Chan et al., 2006; Wong & Looi, 2011). Outro benefício do desenho foi o de criar maior flexibilidade no planejamento das aulas e flexibilidade de eleição entre diversos tipos de materiais, de acordo com as preferências dos estudantes, como assinala Nicholas e Ng (2015). O aspecto da mobilidade e ubiquidade dos materiais foram essenciais para essa flexibilidade (Kukulka-Hulme, 2015).

Um fator que precisa ser melhorado e que pode estar associado as questões afetivas da aprendizagem é a naturalização da tecnologia na educação, ainda que os estudantes estejam muito familiarizados com o uso cotidiano das novas tecnologias para finalidades diversas, ainda há uma resistência no seu uso para finalidades específicas de estudo e trabalho, ainda há um caminho a ser percorrido para que o uso das novas tecnologias na educação seja percebido, como recomenda Bax (2011), com a mesma naturalidade que se percebe a lousa e o pincel.

CONCLUSÕES

O uso das novas tecnologias, principalmente o uso de celulares, é uma realidade no dia a dia dos estudantes universitários, advindo daí a necessidade de apropriá-lo aos processos de ensino e aprendizagem na sociedade do século XXI, que exige constantes transformações e adaptações de seus participantes ativos.

O uso do celular na sala de aula e fora dela oferece maior flexibilidade àqueles que estão a aprender uma língua estrangeira, favorece a apropriação dos *affordances* que surgem na relação entre o aprendiz e suas diversas oportunidades de aprendizagem nos diversos contextos pelos quais ele se desloca.

Com relação objetivo de avaliar o desenho instrucional, elaborado a partir da abordagem da Aprendizagem sem Costura, para o ensino de português língua estrangeira, podemos dizer que, por um lado, o desenho necessita ser melhorado nas questões relacionadas com a naturalização do uso das novas tecnologias em atividades educacionais e que deve haver maior engajamento dos estudantes na elaboração do desenho, dos materiais e das atividades para uma maior reflexão e aproximação afetiva com o processo. Por outro lado, o desenho favoreceu a flexibilização da realização das atividades, flexibilizando o tempo e o espaço de aprendizagem e interação, além de maior personalização com a disponibilização de recursos digitais e impressos e oportunidades formais e não formais de aprendizado, favorecendo a aprendizagem situada e os feedbacks por parte dos professores.

REFERÊNCIAS

- Bax, S. (2011). Normalisation Revisited: The Effective Use of Technology in Language Education. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 1(2), 1–15. <https://doi.org/10.4018/ijcallt.2011040101>

- Chan, T.-W. (2015). Removing Seams by Linking and Blurring How We Came Up with Seamless Learning. In M. Wong, L. H.; Milrad, M.; SPECHT (Ed.), *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity* (1a ed., pp. v–xv). London: Springer.
- Chan, T.-W., Roschelle, J., Hsi, S., Kinshuk, Sharples, M., Brown, T., ... Hoppe, U. (2006). One-To-One Technology-Enhanced Learning: an Opportunity for Global Research Collaboration. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 01(01), 3–29. <https://doi.org/10.1142/S1793206806000032>
- Foomani, E. M., & Hedayati, M. (2016). A Seamless Learning Design for Mobile Assisted Language Learning: An Iranian Context. *English Language Teaching*, 9(5), 206. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n5p206>
- Kuh, G. D. (1996a). Guiding Principles for Creating Seamless Learning Environments for Undergraduates. *Journal of College Student Development*, 37, 135–148.
- Kuh, G. D. (1996b). Some Things We Should Forget. *About Campus*, 1(4), 10–11. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ548700&site=ehost-live&scope=site>
- Kukulka-Hulme, A. (2015). Language as a bridge connecting formal and informal language learning through mobile devices. In L. H. Wong, M. Milrad, & M. Specht (Eds.), *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity* (pp. 281–294). Singapore: Spri. https://doi.org/10.1007/978-981-287-113-8_14
- Kukulka-Hulme, A., Lee, H., & Norris, L. (2017). Mobile Learning Revolution: Implications for Language Pedagogy. In S. Chapelle, C. A; Sauro (Ed.), *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning* (1st ed., pp. 217–233). Oxford: Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118914069.ch15>
- Looi, C. K., Seow, P., Zhang, B., So, H. J., Chen, W., & Wong, L. H. (2010). Leveraging mobile technology for sustainable seamless learning: A research agenda. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), 154–169. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2008.00912.x>
- Nicholas, H. & Ng, W. (2015). Seamless Learning in Its Pedagogy. In L.-H. Wong, M. Milrad, & M. Specht (Eds.), *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity* (1a ed., pp. 261–280). Singapore: Springer Singapore. Retrieved from <http://link.springer.com/10.1007/978-981-287-113-8>
- Pegrum, M. (2014). *Mobile learning: Languages, literacies and cultures*. (M. Pegrum, Ed.). Londres: Palgrave Macmillan.
- Reinders, H., & Pegrum, M. (2017). Supporting language learning on the move: An evaluative framework for mobile language learning resources. In B. Tomlinson (Ed.), *SLA research and materials development for language learning* (pp. 219–231). Nova Iorque: Routledge.
- Wexell-Machado, Luis Eduardo, & Urbietta, R. R. de. (2019). Uso de celular por parte de estudantes de português língua estrangeira na elaboração de tarefas acadêmicas. *REVISTA ÑEMITÿRĂ*, I(1), 115–130.
- Wexell-Machado, Luis. Eduardo (2021). Mobile Learning: atitude de estudantes universitários na aprendizagem de língua estrangeira com o uso do celular, *Brazilian Journal of Development*, v. 7 f: 4, p. 34363-34379,
- Wong, L.-H., Chai, C. S., & Aw, G. P. (2015). What seams do we remove in learning a language? – Towards a seamless language learning framework. In L. H. Wong, M. Milrad, & M. Specht (Eds.), *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity* (1st ed., pp. 295–318). Singapore: Springer.
- Wong, L. H., Chai, C. S., & Aw, G. P. (2017). Seamless language learning: Second language learning with social media. *Comunicar*, 25(50), 9–20. <https://doi.org/10.3916/C50-2017-01>
- Wong, L. H., & Looi, C. K. (2011). What seams do we remove in mobile-assisted seamless learning? A critical review of the literature. *Computers and Education*, 57(4), 2364–2381. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.007>

Tipo: Artículo original - **Sección:** Português como Língua Estrangeira (Dosier)

Tecnologia, competências e formação docente para o ensino de PLE/L2 em ambientes virtuais

Tecnología, habilidades y formación docente para la enseñanza de PLE/L2 en entornos virtuales

Marílio Salgado Nogueira

Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA, Brasil

<https://orcid.org/0009-0001-3619-2388>

e-mail: marilio.nogueira@ufra.edu.br

Recibido: 17/8/2023
Aprobado: 12/11/2023

RESUMO

O uso de tecnologias para o ensino de línguas não é algo novo e se intensificou durante a Pandemia do Covid-19. Atualmente, percebe-se que a tecnologia está presente em nossa práxis, seja em cursos híbridos ou totalmente on-line, nem que seja para realizar algo simples em sala de aula. Além disso, assim como a sociedade, a tecnologia também é dinâmica. Desta forma, pensando no contexto do Português como Língua Estrangeira ou Segunda Língua (PLE/L2) e no perfil dos professores que ensinam pessoas para não falantes do português, é importante manter uma discussão constante também sobre a formação do professor na área de línguas e das tecnologias de informação e comunicação (TICs) no contexto de ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVEA) de línguas. Assim, este artigo se baseia no aporte teórico de Marcuschi (2010) Leffa (2011), Moran (2015), Coscarelli (2016), entre outros estudiosos discutidos no texto que problematizam a relação entre ensino e tecnologia. Isto posto, a formação e o desenvolvimento de competências dos docentes concernentes ao ensino de línguas, com o uso de tecnologias em ambientes presenciais, híbridos ou digitais, podem ser um divisor de águas para tornar o ensino de PLE/L2, tornando mais envolvente e motivador para os alunos.

Palavras-chave: TICs; formação do professor de línguas; competência digital; docência; professor; PLE.

RESUMEN

El uso de la tecnología para la enseñanza de idiomas no es algo nuevo y se intensificó durante la pandemia de COVID-19. En la actualidad, es evidente que la tecnología está presente en nuestra práctica, ya sea en cursos híbridos o completamente en línea, incluso si es para algo sencillo en el aula. Además, al igual que la sociedad, la tecnología también es dinámica. Por lo tanto, considerando el contexto del Portugués como Lengua Extranjera o Segunda Lengua (PLE/L2) y el perfil de los profesores que enseñan a personas que no hablan portugués, es importante mantener una discusión constante sobre la formación de profesores en el campo de los idiomas y las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el contexto de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje de idiomas (AVEA). Así, este artículo se basa en las contribuciones teóricas de Marcuschi (2010), Leffa (2011), Moran (2015), Coscarelli (2016), entre otros estudiosos discutidos en el texto que problematizan la relación entre la enseñanza y la tecnología. Dicho esto, la formación y el desarrollo de competencias de los docentes relacionados con la enseñanza de lenguas, utilizando la tecnología en entornos presenciales, híbridos o digitales, pueden marcar la diferencia en hacer que la enseñanza de PLE/L2 sea más atractiva y motivadora para los estudiantes.

Palabras clave: TIC; formación de profesores de idiomas; competencia digital; enseñanza; profesor; PLE.

INTRODUÇÃO

A educação tinha as suas atividades predominantemente na modalidade presencial antes da pandemia do COVID-19. Durante a pandemia, tais atividades foram paralisadas, com a obrigatoriedade do fechamento das instituições de ensino e o isolamento social como uma premissa para o resguardo em relação à doença, obedecendo as normas de saúde e de segurança da época. Dessa forma, o setor educacional se adequou a uma nova realidade de ensino, onde escolas, cursos e universidades recorreram às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para não suspenderem as atividades.

A compreensão de TICs no contexto educacional perpassa pela utilização de ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVEA), como *Moodle*, *Google Sala de Aula*, *Edmodo*, *Canvas*, entre outros ambientes, e pela instrumentalização dos docentes e discentes com ferramentas (recursos digitais) de ensino em contexto *on-line* a exemplo de textos em PDF, programas que promovem encontros síncrono e atividades virtuais, videoaulas etc., projetados e criados para promover aulas *on-line**. Assim, é por meio das TICs que as instituições educacionais, os professores e os alunos promovem as aulas, como se estivessem em uma sala de aula na modalidade presencial.

Mesmo após à Pandemia do COVID-19, o uso das TICs na educação se consolidou com a aplicação parcial ou total do planejamento das aulas (*on-line*), caracterizando-se pelo hibridismo em que as aulas podem ocorrer de forma presencial com o auxílio das TICs.

Devido a prática de ensino mais recorrente ser a modalidade presencial antes da pandemia, criou-se uma falsa impressão de que o uso das tecnologias na educação é algo novo. Contudo, não é. Levy (1996, 2011), entre outros estudiosos, há um certo tempo vem discutindo a *práxis* docente com o uso das tecnologias digitais junto aos alunos. Xavier (2002), Marcuschi (2010), Coscarelli e Ribeiro (2011) e outros pesquisadores brasileiros e internacionais fomentam essa discussão nesse contexto. E como a tecnologia é algo que se renova em uma velocidade incrível ao passar com tempo, tais discussões deverão ser atualizadas e renovadas quando for necessário.

Assim, mediante ao cenário apresentado sobre as TICs e o ensino de línguas, neste caso específico do português como língua estrangeira (PLE) ou português como segunda língua (PL2), este artigo propõe discutir as competências mínimas e necessárias para um professor ministrar as aulas de português em um ambiente virtual (*on-line*). Para tanto, vamos apresentar quem são esses profissionais que ensinam no ensino do PLE/L2 fora do Brasil e as ações, os conhecimentos e as competências mínimas para o ensino em ambientes *on-line* com as TICs.

QUEM SÃO OS DOCENTES DE PLE/L2 FORA DO BRASIL?

Um estudante, ao ingressar em um curso de português para não falantes do dessa língua, imagina que o professor possui uma formação específica, graduação e/ou pós-graduação, para ensinar o PLE/L2. Contudo, isso não se aplica na realidade. Ao analisar o perfil desses docentes no mundo a fora, percebe-se majoritariamente que a formação base é totalmente distinta ao da área de língua portuguesa.

O perfil da formação desses professores de PLE/L2 foi constatado nos cursos de formação complementar realizados pela Sociedade Internacional de Português Línguas Estrangeira (SIPLÉ) e seu parceiros, como o Instituto Guimarães Rosa (IGR) e o Instituto de Cultura Brasil-Colômbia (IBRACO), no período entre 2019 e 2022, para o público que atua como professores de PL2 em outros países que não seja o Brasil e Portugal. 125 profissionais

* As aulas a distância promovidas em ambientes digitais também são conhecidas como *E-learning*.

participaram desses cursos, dos quais 88,80% não tinham a formação básica na área de PL2 e 100% deles não tinham curso de pós-graduação na área.

Além disso, os professores possuíam experiências bastante diversificadas em relação ao tempo de ensino de PLE/L2 para não falantes do português. Muitos deles estavam se preparando ainda para entrar na área, uns tinham pouca experiência no mercado e outros apresentavam uma relativa experiência.

Quando os participantes dos cursos foram questionados sobre a razão de atuarem no ensino de PL2, as respostas foram:

- O professor estava desempregado(a), tem formação em outra área e teve a oportunidade de ensinar a língua portuguesa para os cidadãos do país onde mora”;
- Por ser nativo(a) falante de português;
- Além da profissão (engenheiro, arquiteto, médico, fisioterapeuta, jornalista etc.) que exerce no país estrangeiro, gosta de ensinar o português no tempo livre.

A pesquisa também verificou a experiência dos professores com aulas *on-line* antes e durante a pandemia. Somente 5,6% dos cursistas afirmaram já ter trabalhado em ambientes *on-line*, ensinando português como L2 antes da pandemia do COVID-19, e os demais adquiriram essa experiência durante o período pandêmico. Ou seja, a maioria dos professores obtiveram a experiência com aulas virtuais somente durante a pandemia e de forma compulsória. O treinamento desses profissionais nessa modalidade tinha uma carga horária curta e foi dado à medida que as aulas estavam em andamento, em que não houve um tempo da compreensão e maturação do conhecimento sobre a nova realidade de ensino. Por fim, cerca de 28,8% dos docentes, que realizaram os cursos, manifestaram estar ansiosos para retomar à modalidade presencial, afirmando que tinham dificuldades com o uso das TICs e por não terem se adaptados ao formato de ensino *on-line*.

Mediante ao perfil dos professores de PLE/L2 para não falante de português traçado pela pesquisa, constatou-se que essa área carece de profissionais especializados com formação em PLE/L2. Assim, esses docentes por não possuírem a formação básica na área, consequentemente têm dúvidas que poderiam ser respondidas ou minimizadas nos cursos de formação básica e completar.

A FORMAÇÃO DOCENTE E COMPETÊNCIA PARA O ENSINO DO PL2 EM AMBIENTES VIRTUAIS

Através da pesquisa citada no capítulo anterior, tivemos uma compreensão sobre o perfil dos professores de PLE/L2 para não falantes do português que atuam fora do Brasil e Portugal. Mediante a essa pesquisa, dois pontos lacunares se destacaram: a formação de base e a capacitação em ações didático-pedagógicas em ambientes *on-line* e com o uso das TICs.

Na formação de um professor de línguas, no contexto específico o professor de PLE/L2 para não falantes do português, são desenvolvidas várias competências oriundas de um conjunto de conhecimentos que são adquiridos nos cursos de graduação, pós-graduação e formação complementar. Destacando o ensino em ambientes híbridos ou *on-line*, além dos conhecimentos linguísticos, culturais e de abordagens/metodologias de línguas, o conhecimento interdisciplinar à área da educação, como informática, letramento digital, metodologias ativas, aprendizagem colaborativa e a capacidade de interação e comunicação em ambientes virtuais, são importantes.

Leffa (2011, p.21) afirma que “não basta saber a língua para ser bom professor”. Em outras palavras, não é suficiente para um professor saber somente a estrutura linguística da língua-alvo a ser ensinada, mas também o conjunto de conhecimento que somente os cursos de graduação, pós-graduação e os cursos complementares podem oferecer, como as metodologias e as abordagens ensino de línguas e das habilidades (compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita), a construção e avaliação de material didático, o saber sobre a aplicação dos aspectos linguísticos em contextos socioculturais que envolve a língua, elaboração de avaliação, entre outros.

Almeida Filho (1997) destaca que o professor ensinaria a língua por meio da língua, ou seja, o saber a língua e saber como ensiná-la, destacando alguns conhecimentos adquiridos durante o curso de formação básica em sua práxis, a exemplo do curso de graduação em licenciatura em português ou de educação com foco no ensino de língua portuguesa. Walesko e Procailo (2011) acrescentam que esses conhecimentos seriam de cunho didático-pedagógicos.

Ao refletir dentro de um contexto de ensino híbrido ou totalmente virtual, o professor em formação acadêmica ou o docente formado em atividade tem que buscar cursos de formação complementar na área da informática para compreender os elementos técnicos mais simples ao mais avançados da tecnologia, como compreender o significado de *byte*, *megabyte* e *terabyte*; entender a configuração, as funções e os atalhos de um teclado; saber utilizar um editor de texto, um editor de planilha ou apresentação, por exemplo. Tal conhecimento gera uma familiaridade com a máquina e seus recursos, oferecendo uma celeridade nas aulas, como uma troca rápida de tela, assim como possibilita ao professor pensar em um segundo plano, caso haja problemas técnicos a nível do computador ou da ferramenta digital utilizada nas aulas de língua.

O conhecimento sobre informática fornece uma base para a construção ações didático-pedagógicas para o professor, com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Coscarelli (2016) destaca que a inserção das TICs nas aulas proporciona aos discentes e docentes adquirem habilidades para o uso das tecnologias digitais de maneira crítica, independente e cidadã, além de promover o desenvolvimento no ensino e aprendizagem das competências linguísticas.

Ainda, Coscarelli (2016) e Rojo (2012) compreendem que a tecnologia aprimora os procedimentos de comunicação, criação e disseminação de informações em diversos contextos comunicacional, especialmente em ambientes socioculturais nos quais os indivíduos estão cada vez mais envolvidos em práticas de leitura e escrita amplamente variadas e onipresentes, devido à crescente integração das tecnologias.

Nesse contexto, empresas de tecnologias educacionais têm lançado no mercado AVEAs, com vários recursos de comunicação e interação, assim como ferramentas digitais, diversificando a aplicação de atividades voltadas para a educação e seus diferentes fins. Ainda, as atualizações dos AVEAs e das ferramentas digitais são recorrentes e rápidas, o que exige do usuário, em especial o professor, constantes treinamentos para se capacitar sobre as novidades do mercado.

Além disso, o professor necessita desenvolver a capacidade de usar a tecnológica disruptivamente para as ações didático-pedagógicas. Como exemplo, podemos citar o professor de línguas que utiliza uma tecnologia já existente cujo propósito social inicial da criação é específico e distinto à área da educação. Desta forma, ao aplicar essa mesma tecnologia com o fim educacional, o professor aplica o seu conhecimento de forma disruptiva. É o caso das redes sociais, e seu recursos, que foram readequadas para exercer a função de um AVEA e as

ferramentas digitais para a propagação do conhecimento linguístico e cultural por meio de atividades ou pela disponibilização de recursos de materiais didáticos.

Não obstante, o saber “planejar” é um dos aspectos importantes para a elaboração e o desenvolvimento das aulas ou cursos híbridas/*on-line*. O planejamento, para esse tipo de aula ou curso, tem sido pauta de muitas discussões. Para tanto, o Design Instrucional[†] tem estado em evidência como um tipo de planejamento devido a melhor adequação metodológica ao contexto educacional virtual com o uso das TICs, constituída várias fases até o curso está disponível para os alunos. O design instrucional pensado por Filatro (2004), por exemplo, envolve uma fase de reconhecimento das necessidades de aprendizagem, dos objetivos instrucionais e o investigação das possíveis restrições; outra fase de planejamento e elaboração das instruções e dos materiais a serem utilizados na(o) aula/curso; em seguida, a fase de capacitação e ambientação de docentes e alunos à proposta de *design* instrucional; e, por fim, a fase do acompanhamento, a revisão e a manutenção do sistema proposto (Filatro, 2004).

Outro conhecimento importante no contexto de uso das TICs é as metodologias ativas e a aprendizagem colaborativa para não refletir no ambiente virtual as práticas presenciais tradicionais. Ambas são abordagens pedagógicas que têm ganhado destaque nos últimos anos devido ao seu potencial para transformar a educação.

As metodologias ativas, segundo Gemignani (2012) e Moran (2015), representam uma mudança significativa na forma como o ensino é concebido, pois se baseiam na ideia de que os alunos aprendem melhor quando são ativos participantes do processo de aprendizagem. Em vez de apenas ouvirem passivamente o professor, os estudantes se envolvem ativamente na construção do conhecimento. Isso pode incluir atividades práticas, discussões em grupo, projetos e resolução de problemas. As metodologias ativas estimulam a curiosidade, a autonomia e o pensamento crítico dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

Paralelamente, Gokhale (1995) e Barbosa (2013) explicam que a aprendizagem colaborativa se concentra na interação entre os alunos, com base na crença de que o aprendizado é um processo social, no qual os alunos podem se beneficiar ao compartilhar conhecimentos e trabalhar juntos em tarefas educacionais. Através da colaboração, os estudantes podem desenvolver habilidades de comunicação, trabalho em equipe e empatia, além de aprenderem com seus pares. Isso também reflete a realidade do mundo profissional, onde a colaboração é uma habilidade essencial.

Quando combinadas, as metodologias ativas e a aprendizagem colaborativa podem criar um ambiente de ensino dinâmico e eficaz. Os alunos não apenas participam ativamente de seu próprio aprendizado, mas também aprendem com e ensinam aos colegas. Isso não só reforça o entendimento do conteúdo, mas também promove o desenvolvimento de habilidades interpessoais valiosas.

E, por fim, a habilidade e o conhecimento sobre a interação e a comunicação estabelecidas em ambientes virtuais são inerentes ao papel de um docente. Algumas vezes, o aluno se sente pouco assistido ou totalmente abandonado pelo professor nesses ambientes, pois a interação e a comunicação não acontecem com frequência desejada ou de forma inadequadas, com canais de comunicação que destoam aos canais oficiais de interação e comunicação. Ainda, por vez, há o uso de uma linguagem inadequada.

Para Belloni (2002) e Primo (2011), a **interação** seria uma ação mútua entre dois ou mais atores que possibilita a comunicação humana. Essa ação seria o ato de “falar, ouvir,

[†] O design instrucional também é conhecido como projeto instrucional ou desenho instrucional.

argumentar, por exemplo, que são possíveis por causa da relação entre os participantes (também chamado de “usuários”) e de um contexto.

No contexto tecnológico educacional, pode-se citar algumas situações que promovem a interação, como proposto por Mattar (2014):

- a) **Homem – Máquina:** a interação ocorre entre uma pessoa e a máquina[‡], previamente programada. Essa programação é rica em linguagens verbais e não-verbais, que apresenta um texto instrucional para a execução das atividades propostas.
- b) **Homem – Máquina – Homem:** a interação ocorre entre dois ou mais atores através de uma máquina. No contexto educacional, os participantes dessa interação podem ocorrer entre aluno(s) e um professor(es)/tutor(es) ou, ainda, aluno(s) com outros alunos, por exemplo.

Nessa relação homem e máquina, as interações nos ambientes virtuais podem ocorrer da seguinte forma:

- **Aluno – professor:** o professor interage com o aluno, com o objetivo de estimular, auxiliar sobre as suas atividades, nas dúvidas e na aprendizagem (Moore, 1989).
- **Aluno – aluno:** os alunos interagem entre si, por meio da aprendizagem colaborativa, com o objetivo de construir um saber, utilizando a pesquisa e a resolução de problemas, por exemplo (Moore, 1989).
- **Aluno – conteúdo:** o aluno interage com as informações e as ideias que se encontram no material didático virtual. Essas informações ou ideias são apresentadas no formato de textos instrucionais (enunciados), imagens, vídeos ou textos em PDF. Esse conjunto constituem o conteúdo de uma determinada temática (Moore, 1989).
- **Professor – professor:** os professores interagem entre si, possibilitando a criação de uma rede para a troca de experiência pedagógica e conteudística (Anderson, 2003).
- **Professor – conteúdo:** o professor interage como conteúdo através da construção de materiais autênticos, organizando-os de acordo com a necessidade do seu público e escolhendo os recursos digitais mediante ao perfil do aluno (Anderson, 2003).
- **Conteúdo – conteúdo:** interação relacionada a semiautomação ou automação através de um sistema, com características proativas e adaptativas, utilizando recursos robôs e/ou a inteligência artificial. Desta forma, o sistema recupera e aprende novas informações, tomam decisões e monitoram recursos em rede. Exemplo disso são os *Feeds RSS*[§] de sites (Anderson, 2003).
- **Aluno – interface:** refere-se à organização conteudística, estrutural e seus respectivos recursos digitais harmonizadas com o *design* do ambiente onde está sendo exibida. A harmonização auxilia o discente nas estratégias interação com o professor e o conteúdo para a participação no curso (Hillman, Willis & Gunawardena, 1994).
- **Autointeração:** momento em que o aluno amadurece o conteúdo absorvido, através da reflexão e do seu próprio processo de aprendizagem (Soo & Bonk, 1998).
- **Vicária:** é uma interação silenciosa, cujo propósito do aluno é observar as discussões e debates sem que necessariamente ele atue ativamente. Isso não significa uma omissão no processo de aprendizagem, mas é uma outra forma de aprendizado,

[‡] Compreende-se máquina qualquer dispositivo eletrônico que possibilite “interação” e “interatividade”, como computadores, *tablets*, celulares e tantos outros que existirem ou forem criados.

[§] *Feed RSS* vem da expressão em inglês *Really Simple Syndication*. Este recurso permite a distribuição de conteúdo em tempo real em um blog ou canal de notícias permitindo que o usuário acompanhe atualizações por meio de um software, website ou browser agregador.

prestando atenção em tudo que é discutido entre seus pares e, possivelmente, o professor (Sutton, 2001).

Consciente dessas relações de interação, o professor consegue melhor manter o contato com seu público por intermédio de artefatos tecnológicos, *softwares* (programas), em um Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA), de forma **síncronas**, quando as mensagens são enviadas entre os usuários em tempo real, utilizando bate-papo (*chat*) ou *webconferência*^{**}, por exemplo, ou de forma **assíncronas**, quando as mensagens são enviadas e lidas de acordo com a disponibilidade do usuário, ou seja, não ocorre em tempo real, como em e-mails, fóruns ou listas de discussões.

A linguagem utilizada em um AVEA tem por finalidade passar uma instrução ou um aviso ao usuário, podendo ser verbal (escrita ou oral) ou não-verbal (imagens, gráficos etc.). Durante a produção de cada seção do curso, a linguagem escrita geralmente prevalece. Assim sendo, é importante que ela seja clara e direta, com características dialógicas, utilizando de cumprimentos e vocativos. Dessa maneira, diminui a sensação de distância entre o professor/tutor e o aluno (Laaser, 1997).

Exemplo:

Olá, Caro(a) aluno(a),

Esta semana será discutido sobre o frevo, um dos patrimônios culturais de Pernambuco.

Então, assista o vídeo, leia o texto e aplique à atividade.

No dia nosso encontro síncrono, iremos discutir e tirar as dúvidas sobre a temática.

De acordo com o exemplo, observa-se que é possível identificar a voz do professor/tutor através do texto, como se ele estivesse presente com o aluno. Laaser (1997) sugere outros aspectos durante a construção de um texto instrucional:

- elabore parágrafos curtos, com o máximo de duas ideias correlacionadas;
- as frases devem ser curtas;
- use basicamente orações principais, uma vez que elas são mais fáceis de serem seguidas do que orações subordinadas;
- evite ter orações subordinadas em excesso e de forma sequenciada;
- evite ter negações em excesso numa mesma frase;
- evite o uso da voz passiva, usando verbos ativos e diretos;
- evite usar em demasia palavras impessoais tais como “este”, “isso” ou o “qual”;
- use palavras familiares ao leitor, sempre que possível;
- use palavras concretas;
- transforme as palavras abstratas em verbos;

^{**} Também conhecida como telechamada, teleconferência, videochamada ou chamada de vídeo e voz.

- explique todos os termos técnicos;
- certifique-se de que todas as suas palavras estão sendo corretamente utilizadas;
- use expressões idiomáticas com parcimônia;
- faça a adequação do que você escreve à habilidade de leitura dos alunos.

Somando-se a esses aspectos, o uso de recursos midiáticos e visuais, como ilustrações, figuras, infográficos, ícones, vídeos e símbolos, complementa o sentido e melhora a construção de sentido pelo participante do curso.

Ainda, refletindo sobre os recursos disponíveis em um AVEA para a comunicação, como um chat, fórum e e-mail, a linguagem deve apresentar elementos que modalizam^{††} o enunciado, por exemplo adjetivos, advérbios, verbos auxiliares modais, categorias gramaticais do verbo da proposição (tempo, aspecto e modo) e, quando possível, meios prosódicos (hesitações, patinações, repetições) (Neves, 1996).

A modalização do texto escrito é importante porque alguns dos modalizadores são perdidos durante o processo de interação entre o aluno e o professor/tutor por existir uma máquina na qual, muitas vezes, não consegue transmitir uma prosódia em um meio comunicacional. Abaixo, leia o seguinte Enunciado 1:

Enunciado 1:

- Faça a atividade, Maria!

Dependendo do estado do aluno no dia em que recebeu esse enunciado, a mensagem pode ser compreendida como um ato rude pela falta da prosódia, como se o professor tivesse sido descortês. Em outra situação, em que houvesse a interação face a face entre as duas pessoas, a prosódia suavizaria e traria uma interpretação diferente no mesmo enunciado, evitando situações embaraçosas.

Assim, se o Enunciado 1 for brevemente alterado com o uso de um verbo modal no futuro do pretérito e o verbo principal no infinitivo, a comunicação se caracterizará pela suavidade e educação, sem necessariamente precisar da prosódia. Abaixo, veja a alteração do Enunciado 1 no Enunciado 2:

Enunciado 2:

- Poderia fazer a atividade, Maria!

Outros modalizadores também ajudam na comunicação a distância para manter uma comunicação saudável entre os interlocutores, como o uso de saudações (olá, bom dia, boa tarde, boa noite etc.), adjetivo (obrigado), expressões de cortesia (por favor, por gentileza etc.), entre outros.

Para finalizar, ressalta-se importância da manutenção do canal de comunicação com os participantes do curso *on-line*. Imagine o seguinte contexto: o aluno envia uma mensagem via *e-mail* ou *chat*, pedindo esclarecimentos sobre uma dúvida de um determinado conteúdo. No outro lado da máquina, o professor demora ou, ainda, não dá um retorno a mensagem. Pondo-se no lugar do aluno, reflita: Como você se sentiria em não ter um retorno da sua mensagem? Você se sentiria estimulado(a) a aprender? A dúvida teria sido esclarecida? Em qual momento

^{††} Modalizar é um termo adotado pela linguística, oriundo da modalidade deôntica, que se preocupa com a maneira como o enunciatador se expressa, ou seja, relaciona linguagem das normas emitido por uma pessoa com a conduta.

você se sentiria como um ser ativo no processo aprendizagem? Perguntas importantes para a reflexão em nossas práticas docentes.

Respondendo aos questionamentos acima, certamente o estudante se sentiria ignorado e sem o suporte do professor. Consequentemente, teria dificuldades de aprender o conteúdo, além de não ter motivação para continuar no curso *on-line*. Na prática, muitas dúvidas ficariam em sua mente, inviabilizando as ações desse discente de forma ativa em um AVEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um campo dinâmico e, hodiernamente, o professor precisa estar consciente da tecnologia utilizada pela sociedade. Em um mundo em constante evolução, as ferramentas tecnológicas desempenham um papel crucial no cotidiano das pessoas, e isso reflete na sala de aula. O docente do século 21 não pode ignorar as mudanças tecnológicas, pois essas transformações têm um impacto direto na maneira como os alunos aprendem e se relacionam com o conhecimento. Desta forma, o professor precisa se adaptar a essas mudanças, explorando as ferramentas digitais disponíveis e integrando-as de maneira eficaz em sua prática pedagógica.

Na era da informação, os professores também devem buscar constantemente cursos complementares na área da informática e o entendimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Essas habilidades não apenas enriquecem a prática docente, mas também capacitam os educadores a guiar os alunos na navegação segura e crítica do mundo digital.

É com base no conhecimento sobre a área da informática e das TICs que o professor realiza uma análise sobre o seu público-alvo, seleciona e aplica as ferramentas em suas aulas, adaptando as estratégias tecnológicas para atender às necessidades e características de seus alunos. Ao fazer isso, o professor promove uma aprendizagem mais eficaz e significativa, garantindo que a tecnologia seja uma aliada, e não uma distração, no processo educativo. A tecnologia já faz parte da nossa *práxis*. E o educador que a incorpora de forma consciente e responsável, coloca-se em uma posição vantajosa para preparar os alunos para os desafios do século 21.

Por fim, não menos importante, a importância da formação acadêmica, como cursos de graduação e pós-graduação em línguas, em nosso contexto o português como língua estrangeira ou segunda língua (PLE/L2) para não falantes do português, não pode ser subestimada. O domínio de linguístico, cultural, abordagem/metodologia de ensino, entre outros, são fundamentais para a formação de cidadãos globais. Os educadores precisam de um conhecimento sólido nessa área para transmiti-lo aos alunos. Além disso, a formação continuada desempenha um papel vital na atualização constante das habilidades do professor e no acompanhamento das tendências educacionais emergentes.

REFERÊNCIAS

- Almeida Filho, J. C. P. de. (1997). Tendências na Formação Continuada do professor de língua e estrangeira. APLIEMGE - ensino e pesquisa. Belo Horizonte: Publicação da Associação dos Professores de Língua Inglesa do estado de Minas Gerais. p. 29-41.
- Anderson, T. (2003). Modes of interaction in distance education: recent developments and research questions. Moore, M.G.; ANDERSON, W. G. (Orgs.) Handbook of distance education. Mahwah, NJ: LawrenceErlbaum, 129-144.
- Barbosa, J. R. (2013). Práticas de aprendizagem colaborativa em uma escola UCA do Ceará. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil.

- Belloni, M.L. (2002). Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, 78, 117 - 142.
- Coscarelli, C. V. (Org.). (2016). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Coscarelli, C. V., & Ribeiro, A. E. (2011). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica.
- Filatro, A. (2004). *Design instrucional contextualizado*. São Paulo: Senac.
- Gemignani, E. Y. M. Y. (2012). Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. *Revista Fronteira da Educação* [online], Recife, v. 1, nº 2.
- Gokhale, A. (1995). Collaborative Learning enhances critical thinking. *Journal of Technology Education*, Fall, p.22-30.
- Hillman, D. C. A., Willis, D. J., & Gunawardena, C. N. (1994). Learner-interface interaction in distance education. *The American Journal of Distance Education*, v. 8, n. 2, p. 30-42.
- Laaser, W. (1997). *Manual de elaboração de materiais para a educação a distância*. CEAD, Editora Universidade de Brasília.
- Leffa, V. J. (2011). Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. LIMA, C. D. *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. Campinas: Pontes.
- Lévy, P. (1996). *O que é virtual*. São Paulo: Trinta e Quatro.
- Lévy, P. (2011). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Trinta e Quatro.
- Marcuschi, L. A. (2010). Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. Marcuschi, L. A., & Xavier, A. C., (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. São Paulo: Cortez, 15-80.
- Mattar, J. (2014). Interações em Ambientes Virtuais de Aprendizagem histórico e modelos. *TECCOGS: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas*, (09).
- Moore, M. (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2) 1-6. Disponível em: http://www.ajde.com/Contents/vol3_2.htm#editorial. Acesso em: 13 jul. 2020.
- Moran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. Souza, C. A. de, & Morales, O. E. T. *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: UEPG.
- Neves, M.H.M. A modalidade. (1996). In: KOCH, I.V. (Org.). *Gramática do português falado: desenvolvimentos*. Campinas: Unicamp/São Paulo.
- Primo, A. (2011). Transformações no jornalismo em rede: sobre pessoas comuns, jornalistas e organizações; blogs, Twitter, Facebook e Flipboard. *Intexto*, Porto Alegre, UFRGS, 25(2), 130-146, dezembro.
- Rojo, R., & Moura, E. (2012). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Soo, K., & Bonk, C. J. (1998). Title Interaction: What Does It Mean in Online Distance Education? [Eletrônico]. Monografia apresentada ED/MEDIA/EDTELECOM. Acesso em 13 junho 2020 de <http://www.joaomattar.com/boise/Interatividade%20e%20Aprendizagem.pdf>.
- Sutton, L. A. (2001). The principle of vicarious interaction in computer-mediated communications. *International Journal of Educational Telecommunications*, v. 7, n. 3, p. 223-242-
- Xavier, A. C. dos S. (2002). *Letramento digital e ensino [eletrônico]*. Acesso em 25 setembro 2020 de <<https://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>>.
- Walesko, A., & Procailo, L. (2011). Espaços para a formação continuada de professores de língua inglesa. Jordão, C. M., Martinez, J. Z., & Halu, R. C. (Orgs.). *Formação “Desformatada” Práticas com professores de Língua Inglesa*. Campinas: Pontes.

Tipo: Artículo original - **Sección:** Português como Língua Estrangeira (Dosier)

PLE e virtualidade: recursos e estratégias didáticas utilizando o Zoom e o WhatsApp

ELE y virtualidad: recursos y estrategias didácticas utilizando Zoom y WhatsApp

Márcia Tavares Pinheiro

Conexão Brasil, Mexico

<https://orcid.org/0000-0003-3359-7766>

e-mail: marciapinheiro@conexaobrasil.com.mx

Recibido: 25/8/2023
Aprobado: 11/12/2023

RESUMO

O Zoom como parte das TICs amplia as possibilidades de aprendizagem quando utilizado como meio para ofertar uma vasta quantidade de materiais autênticos, que podem ser utilizados como recursos didáticos. Este estudo pretende apresentar algumas vantagens de utilizar os recursos e as ferramentas oferecidas pelo Zoom nas aulas de PLE, a partir de exercícios exemplos. Os exercícios propostos fomentaram a participação, a colaboração, o engajamento e a corresponsabilização dos alunos no processo de ensino – aprendizagem do PLE, ao mesmo tempo que possibilitou ao professor cumprir com os objetivos propostos para cada aula.

Palavras-chave: PLE; recursos; estratégias; Zoom.

RESUMEN

Zoom como parte de las TIC amplía las posibilidades de aprendizaje cuando se utiliza como medio para ofrecer una gran cantidad de materiales auténticos, que pueden utilizarse como recursos didácticos. Este estudio tiene como objetivo presentar algunas ventajas del uso de los recursos y las herramientas que ofrece Zoom en las clases de PLE, a partir de ejercicios ejemplos. Los ejercicios propuestos fomentaron la participación, la colaboración, el involucramiento y la corresponsabilidad de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del PLE, a la vez que posibilitaron al profesor cumplir los objetivos propuestos para cada clase.

Palabras clave: PLE; recursos; estrategias; Zoom.

INTRODUÇÃO

O grande avanço da Internet popularizou o uso das TICs em diversos campos, em especial, na educação e no ensino de línguas estrangeiras. Elas podem ser entendidas como um conjunto de recursos tecnológicos que, se utilizados de uma forma integrada, levam os usuários a atingirem um objetivo específico, sobretudo, a aprender do outro e a se comunicar. Nesse sentido, é possível afirmar que essas tecnologias ampliam ainda mais as possibilidades de aprendizagem à medida que ofertam uma vasta quantidade de materiais autênticos, que podem ser utilizados como recursos didáticos.

Assim, a utilização das TICs na educação reforça a autonomia dos aprendizes, facilita a comunicação e a informação e a gestão do próprio conhecimento. Entre as mesmas podemos citar os smartphones, as redes sociais, os aplicativos, as páginas Web, os jogos e outros.

ZOOM

Durante a Pandemia o Zoom foi um dos instrumentos mais utilizados sobretudo em Instituições de ensino de línguas estrangeiras ao redor do mundo devido à facilidade de manejo do programa, ao custo e à memória necessária, assim como o peso ocupado nos computadores para o seu uso. Além do espaço utilizado para o ensino e a prática da língua em estudo em nossa instituição, através do mesmo instrumento, ofertamos exercícios com o objetivo de fomentar a integração, a participação e a corresponsabilização dos alunos no processo do ensino-aprendizagem do PLE.

Para a construção e a aplicação dos exercícios na sala de aula virtual, utilizamos os princípios da aprendizagem criativa, cuja importância Simão de Miranda (2016, p. 21) ressalta “É urgente ousarmos uma perspectiva de trabalho pedagógico mais criativo, o qual poderá favorecer a produção de aprendizagens que realmente façam sentido aos nossos alunos.”

Os exercícios propostos foram realizados como práticas colaborativas e em tempo real, utilizando funções, planilhas ou quadros com desenhos pré-determinados e em branco e/ou aplicativos que o Zoom oferece.

VANTAGENS DA UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS E FERRAMENTAS DO ZOOM:

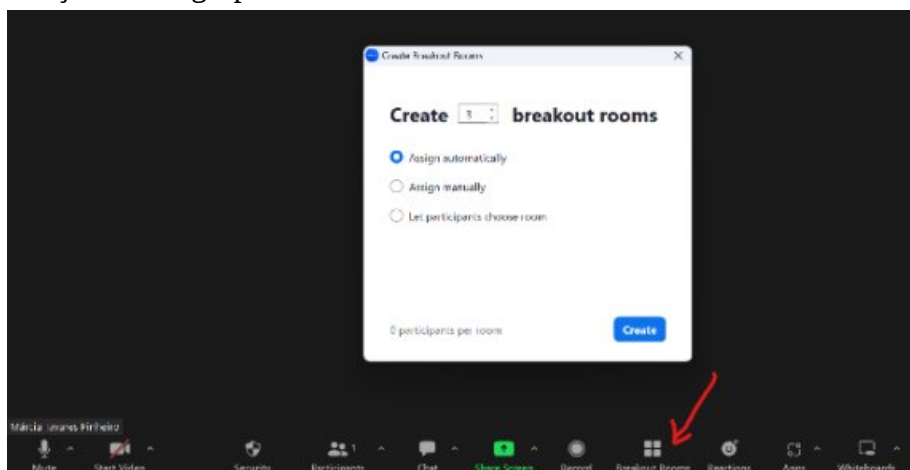
Break out Room ou subgrupos

Através da função Break out Room é possível criar até 50 salas independentes e paralelas à sala principal, de forma aleatória ou definida manualmente pelo professor. Além de criar um espaço para discussão, troca de ideias e produção de conteúdos entre os membros dos subgrupos, esta função também permite ao professor formar subgrupos com alunos cujas habilidades são diferentes para trabalharem juntos e trocarem experiências, motivando os integrantes a aprenderem uns dos outros.

Também é possível listar como outras vantagens de utilizar a função dos Break out Rooms:

- a) Mudança do ritmo da reunião e aumento da participação: quebra da monotonia com a formação dos subgrupos e a criação de um espaço para o intercâmbio de ideias sobre um tema específico entre os integrantes.
- b) Oferecimento de um espaço seguro para discussões específicas: os subgrupos oferecem aos participantes um espaço mais seguro para discutir e explorar o tema, o material ou a tarefa específica sem se sentir julgados, sobretudo para aqueles que são mais tímidos.
- c) Aumento da produtividade das aulas remotas: Já que não é necessário tomar o tempo de todos para a discussão específica de cada tema.

Figura 1. Formación de subgrupos

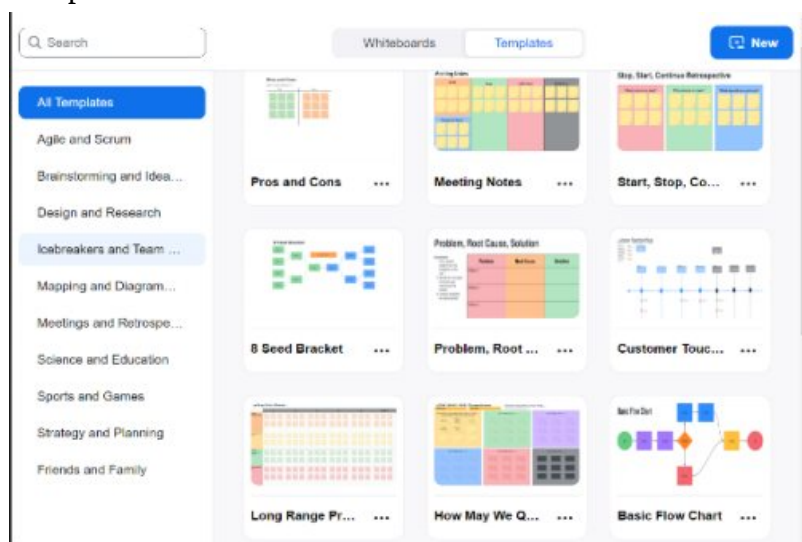


Elaboración propia.

AS PLANILHAS OU QUADROS

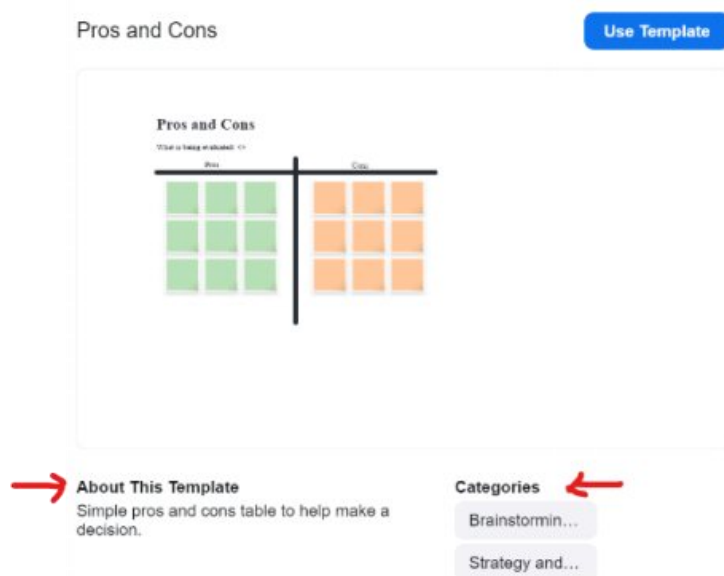
O Zoom oferece planilhas ou quadros modelos (pré-desenhadas) que podem ser editadas segundo a necessidade ou o interesse do usuário e planilhas ou quadros em branco, onde o usuário pode editar ou desenhar, de acordo com seu objetivo específico. É importante enfatizar que durante a edição ou o desenho das planilhas é possível utilizar ferramentas como lápis, borracha, texto, figuras geométricas, imagens ou fotos, post its e até mesmo inserir links ou códigos QR para motivar os alunos a conhecerem mais sobre um tema, através de uma pesquisa paralela. Em ambos os casos, as planilhas ou quadros podem ser usados para a criação de exercícios colaboração e discussão em tempo real para as aulas de PLE. Todas as planilha ou quadros e modelos editados ou criados para a aplicação e/ou compartilhamento dos exercícios serão guardadas no perfil do Zoom do usuário (dentro da janela “quadros brancos”) que as criou e permanecerão disponíveis por tempo indefinido, sem ocupar espaço na memória do computador ou dispositivo, a menos que o usuário as elimine.

Figura 2. Planilhas pré-desenhadas



Elaboración propia.

Figura 3. Indicações para a utilização das planilhas pré-desenhadas



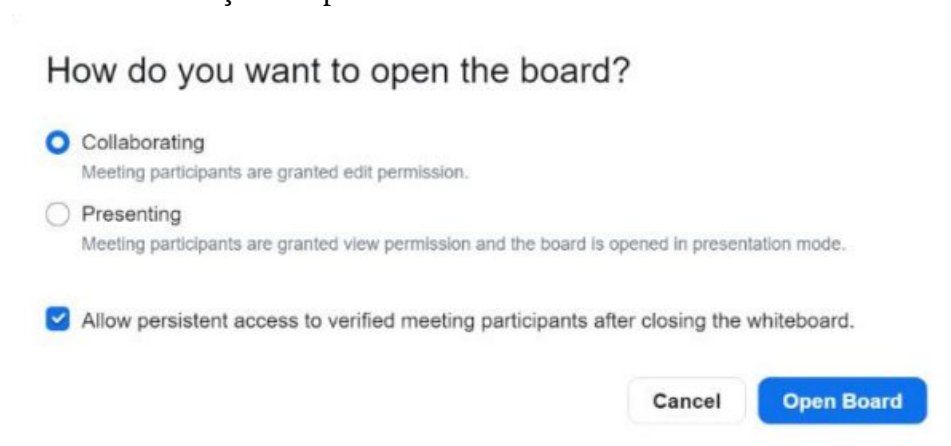
Elaboração própria.

Figura 4. Adição de novas folhas das planilhas pré-desenhadas



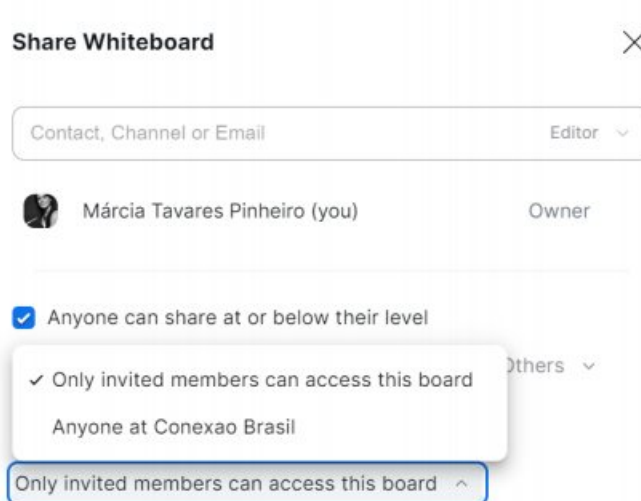
Elaboração própria.

Figura 5. Modo de utilização das planilhas



Elaboração própria.

Figura 6. Compartilhamento das planilhas para o trabalho de colaboração em tempo real ou de forma assíncrona



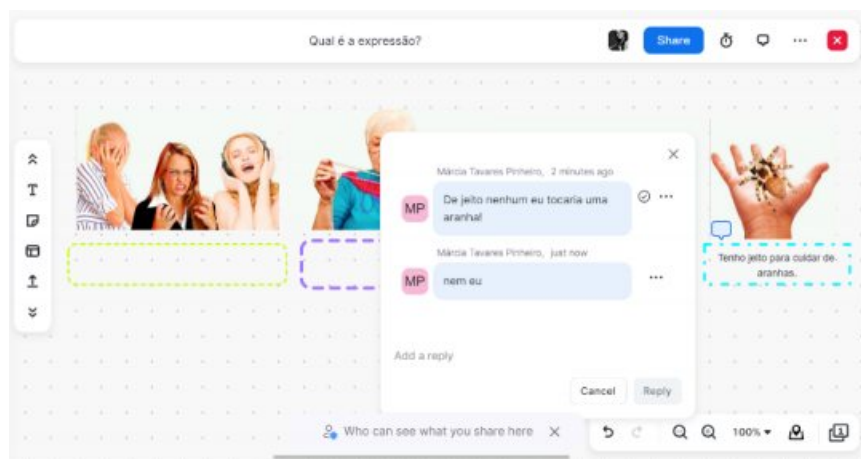
Elaboração própria.

Figura 7. Planilha em branco, utilizada para a criação e oferta de exercícios de colaboração, em tempo real



Elaboração própria.

Figura 8. Planilha em branco, utilizada para a criação e oferta de exercícios de colaboração, em tempo real



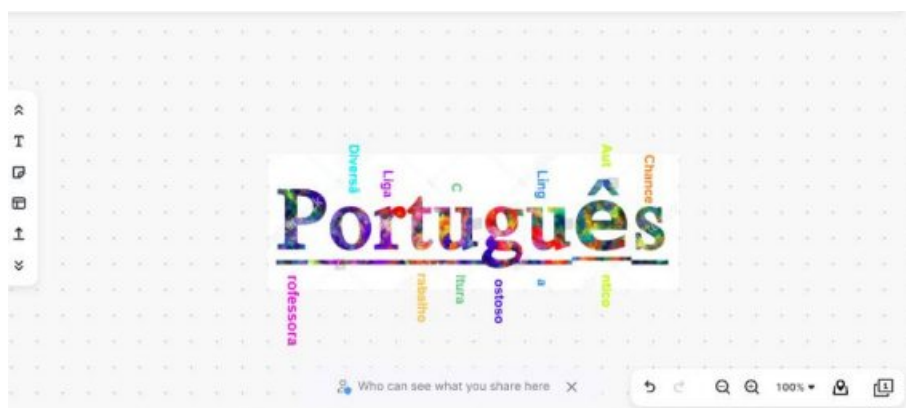
Elaboração própria.

Figura 9. Opção para exportar os exercícios oferecidos a outros formatos



Elaboração própria.

Figura 10. Planilha em branco, utilizada para a criação e oferta de exercícios de colaboração, em tempo real



Elaboração própria.

Figura 11. Cessão do controle do Zoom ao aluno para a realização do exercício em tempo real



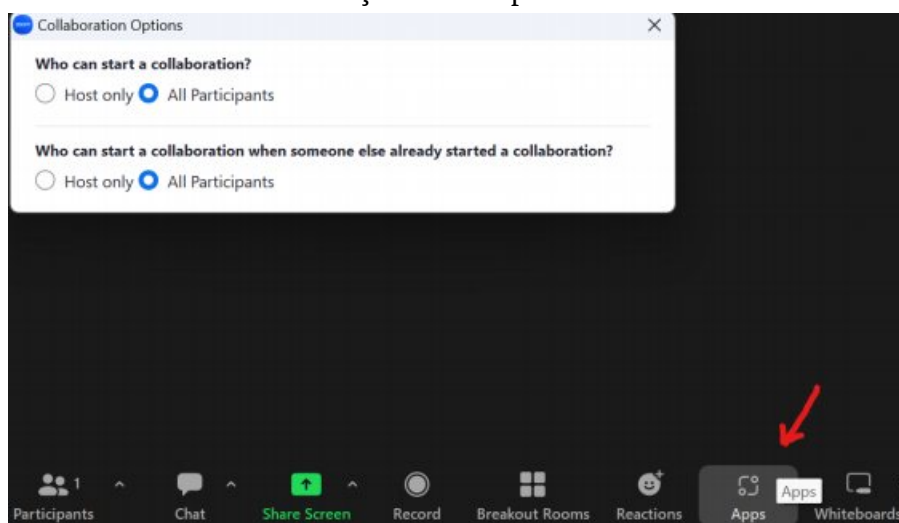
Elaboração própria.

OS APLICATIVOS DO ZOOM

Atualmente, o Zoom oferece mais de 50 aplicativos dos mais variados temas, entre eles: educação, entretenimento, questionários, produtividade, bem-estar e estilo de vida, jogos. Todos são totalmente gratuitos embora algumas funções dos aplicativos exijam uma versão premium ou paga. A utilização dos aplicativos tornam as aulas virtuais mais eficientes, mais produtivas, organizadas, envolventes, colaborativas, criativas e divertidas, à medida que permitem aos usuários participarem e colaborarem nas aulas de PLE. É possível compartilhar os aplicativos de Zoom em tempo real, assim como enviar diretamente a outros participantes, o que facilita a colaboração e o envolvimento.

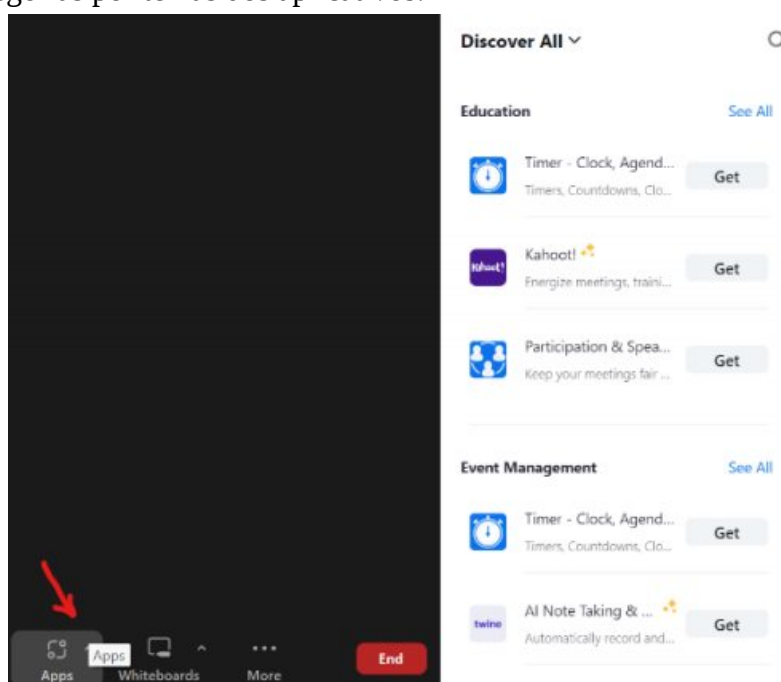
Os aplicativos adicionados a partir do ícone “Aplicativos” serão guardados na aba “Meus aplicativos”, na interface das reuniões do Zoom do usuário.

Figura 12. Escolha da forma de utilização de um aplicativo.



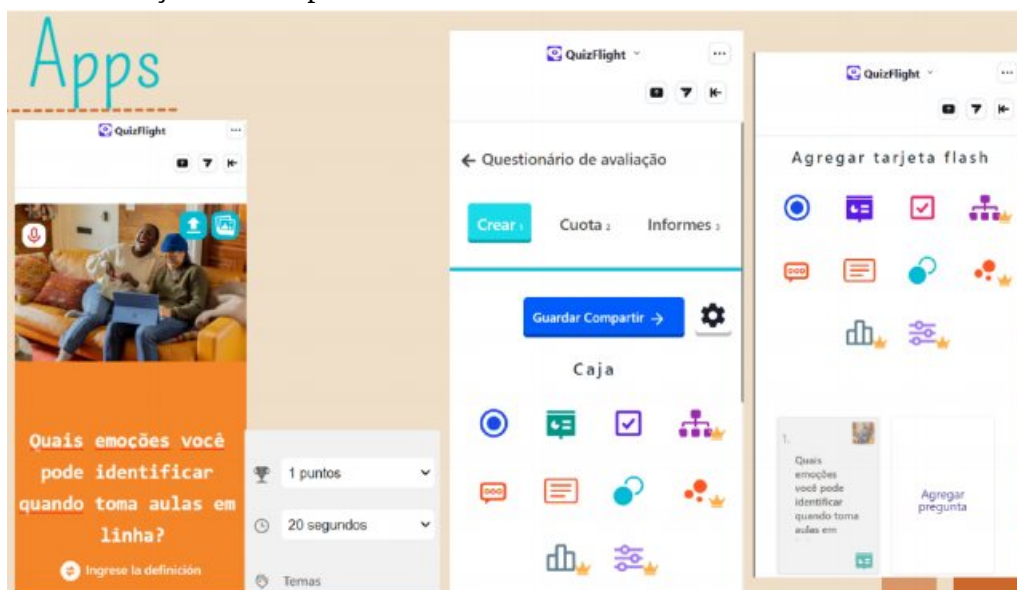
Elaboração própria.

Figura 13. Categorias por temas dos aplicativos.



Elaboração própria.

Figura 14. Utilização de um aplicativo do Zoom.



Elaboração própria.

CONCLUSÃO

Os exercícios propostos como atividade prática compartilhada e em tempo real gerou um maior engajamento e participação nas aulas e estimulou o desenvolvimento das habilidades de compreensão e expressão escrita e oral dos alunos em nossa instituição, assim como aumentou a motivação e a diversão ao aprender PLE. Além disso, permitiu aos professores cumprirem com os objetivos da aula e ter acesso de forma integrada e num mesmo espaço: aulas, exercícios, ferramentas e apps, o que facilitou a sua atuação.

Contudo, muito mais além de conhecer e saber como utilizar as plataformas digitais no ensino de PLE, o grande desafio é, sem dúvidas, contar em primeiro lugar com um planejamento de aulas adequado e adaptado às necessidades reais dos alunos. A partir dessa premissa, o professor poderá ofertar atividades que cumpram com o objetivo das aulas e que fomentem a aprendizagem criativa que transcende o conteúdo do que é apresentado e ganha sentidos e significados: os alunos serão capazes de utilizar as reflexões do aprendido em outras situações da sua vida, utilizando ou não o novo idioma.

Nesse sentido, a melhor plataforma é aquela que pode oferecer ao professor a possibilidade de cumprir com os objetivos propostos para cada aula ou tema e de, ao mesmo tempo, fomentar a participação ativa e colaborativa dos alunos para promover o engajamento e a corresponsabilização no processo de ensino – aprendizagem, especificamente, do PLE.

REFERÊNCIAS

- Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG.
- De Miranda, S. (2016). Estratégias didáticas para aulas criativas. Campinas: DGP Editora.
- Neves, M.H.M. A modalidade. (1996). In: KOCH, I.V. (Org.). Gramática do português falado: desenvolvimentos. Campinas: Unicamp/São Paulo.
- Primo, A. (2011). Transformações no jornalismo em rede: sobre pessoas comuns, jornalistas e organizações; blogs, Twitter, Facebook e Flipboard. Intexto, Porto Alegre, UFRGS, 25(2), 130-146, dezembro.

Tipo: Artículo original - **Sección:** Português como Língua Estrangeira (Dosier)

A implementação do projeto Teletandem na Universidade Nacional de Assunção

La implementación del proyecto Teletandem en la Universidad Nacional de Asunción

Gabriel Maciel Pereira

*Instituto Superior de Lenguas, Facultad de filosofía
Universidad Nacional de Asunción, Paraguay*
<https://orcid.org/0000-0003-3678-4399>

e-mail: isl-gpereira@fil.una.py

Recibido: 17/8/2023
Aprobado: 19/11/2023

RESUMO

O intercâmbio de idiomas no teletandem é um método de aprendizagem on-line que influencia positivamente os alunos para adquirir conhecimentos e melhorar suas habilidades linguísticas e de comunicação. O principal objetivo desta pesquisa qualitativa foi analisar as vantagens e desvantagens de um teletandem institucional não integrado desenvolvido entre um grupo de alunos da licenciatura em língua portuguesa da Universidade Nacional de Assunção, Paraguai, e alunos da licenciatura em Língua e Literatura Espanhola da Universidade do Estado da Bahia, Brasil. Os dados foram coletados utilizando arquivos de observação e diários de interação produzidos pelos alunos participantes. O estudo mostra que este projeto de teletandem influenciou positivamente a aprendizagem da língua, a cultura e a motivação dos estudantes. Os estudantes demonstraram atitudes positivas em relação à aprendizagem de línguas e interesse em participar. Com base nestes resultados, notamos a importância das práticas de Teletandem em proporcionar aos estudantes uma melhor experiência de aprendizagem.

Palavras-chave: teletandem; ensino/aprendizagem de línguas; tecnologia.

RESUMEN

El intercambio de idiomas en el teletandem es un método de aprendizaje en línea que influye positivamente en los estudiantes para adquirir conocimientos y mejorar sus habilidades lingüísticas y de comunicación. El objetivo principal de esta investigación cualitativa fue analizar las ventajas y desventajas de un teletandem institucional no integrado desarrollado entre un grupo de estudiantes de licenciatura en lengua portuguesa de la Universidad Nacional de Asunción, Paraguay, y estudiantes de licenciatura en Lengua y Literatura Española de la Universidad del Estado de Bahía, Brasil. Los datos se recopilaron utilizando archivos de observación y diarios de interacción producidos por los estudiantes participantes. El estudio muestra que este proyecto de teletandem influyó positivamente en el aprendizaje del idioma, la cultura y la motivación de los estudiantes. Los estudiantes mostraron actitudes positivas hacia el aprendizaje de idiomas e interés en participar. Con base en estos resultados, destacamos la importancia de las prácticas de teletandem para proporcionar a los estudiantes una experiencia de aprendizaje mejorada.

Palabras clave: teletandem; enseñanza/aprendizaje de idiomas; tecnología.

INTRODUÇÃO

Teletandem é um ambiente virtual de aprendizagem de línguas que consiste em emparelhar dois alunos, falantes de línguas maternas diferentes, para que possam colaborar na aprendizagem da língua um do outro através da cooperação recíproca. Antes da evolução da Internet, o tandem era desenvolvido frente a frente em um espaço físico. Ferramentas de comunicação on-line agora disponibilizam o teletandem a mais estudantes de línguas com acesso à Internet. Os estudantes podem se conectar de diferentes países a um baixo custo. Os parceiros de teletandem interagem por cerca de cinquenta minutos (metade do tempo em sua língua nativa e outra metade na língua do parceiro) usando diferentes ferramentas de comunicação por vídeo, como o Zoom, Meet ou até mesmo o próprio WhatsApp. Telles (2006) descreve o Teletandem como uma abordagem de aprendizagem de segunda língua para o século XXI, sendo a reciprocidade e a autonomia seus princípios principais. É atraente para os professores de línguas, pois aumenta as horas de prática oral para os alunos fora da sala de aula, imitando um ambiente imersivo que muitas vezes falta na sala de aula. Durante a interação, cada membro é alternadamente colocado no papel de um aprendiz e no papel de um orador especialista. Este papel duplo torna a aprendizagem de idiomas especialmente rica e motiva os estudantes a usarem o idioma em comunicação autêntica.

Extensos estudos internacionais de pesquisa relataram resultados positivos do uso de projetos colaborativos de teletandem na aprendizagem de línguas, particularmente em alunos com poucas oportunidades de comunicação autêntica, rompendo as barreiras e fronteiras, conectando estudantes desde seus celulares. Neste estudo queremos destacar as vantagens e desvantagens da implementação e das práticas do projeto teletandem. A análise conjunta das vantagens e desvantagens poderia ajudar a minimizar as dificuldades ao implementar este tipo de aprendizagem. Em resumo, esperamos que os professores, administradores e pesquisadores encontrem útil este estudo para conhecer este método de aprendizagem virtual autônoma. Este trabalho teve como objetivo identificar as vantagens e desvantagens de implementar um projeto piloto de teletandem na área de língua portuguesa na Universidade Nacional de Assunção, no Paraguai. Para atingir este objetivo, elaboramos duas perguntas de pesquisa:

1. Quais são as vantagens de implementar um projeto piloto de teletandem na área de língua portuguesa na Universidade Nacional de Assunção?
2. Quais são as desvantagens de implementar um projeto piloto de teletandem na área de língua portuguesa na Universidade Nacional de Assunção?

MARCO TEÓRICO

Teletandem é uma metodologia virtual, colaborativa e autônoma para aprender línguas estrangeiras na qual dois estudantes se ajudam mutuamente a aprender as línguas um do outro usando recursos de vídeo chamada, aplicativos como WhatsApp, Meet, Zoom, dentre outros de qualquer ferramenta de comunicação por vídeo. Telles (2015) explica que "dentro deste contexto virtual e sob a supervisão de um professor mediador, os parceiros da teletandem colaboram on-line e fazem suas próprias escolhas em relação ao caminho, ritmo e conteúdo da aprendizagem da língua e cultura um do outro".

Esta interação colaborativa permite desenvolver competência comunicativa, consciência cultural, aprendizagem autônoma e habilidades digitais. Como em ambientes formais de sala de aula, a aprendizagem em teletandem também se concentra na forma e no feedback. Várias características desejáveis de um parceiro teletandem envolvem: ser curioso, simpático, falador, prestativo, educado, maduro, pontual para entrar on-line, conhecedor de seu país e cultura, e assim por diante. Os parceiros do teletandem procuram melhorar as habilidades de

comunicação, aprender mais sobre a pessoa e sua cultura, e aprender com as experiências pessoais ou profissionais do parceiro.

MODALIDADE DE TANDEM

Em termos de modalidades de tandem, ela surgiu originalmente como tandem presencial, onde os membros se reúnem no mesmo espaço físico para realizar suas atividades de ensino e aprendizagem. Com os avanços tecnológicos nas comunicações eletrônicas (telefones, celulares, e-mail, correio de voz e conversas pela Internet), foi desenvolvido um novo método, e-tandem (ou tandem à distância), que permite aos colegas se comunicarem entre diferentes áreas físicas e geográficas para realizar atividades de ensino e aprendizagem.

Vassallo e Telles (2006) afirmam que no Brasil a tandem foi raramente praticada em seu modo presencial. Entretanto, a expansão da Internet e o uso de mensagens de e-mail para a comunicação entre as pessoas trouxe popularidade ao sistema tandem para o ensino de línguas mediado por computador no país, e os avanços tecnológicos na comunicação síncrona ofereceram novas possibilidades para a interação de sessões tandem à distância.

De acordo com os autores, o currículo tandem emerge das necessidades e participação dos pares, e tem o potencial de promover uma interação intercultural agradável, já que tal interação geralmente envolve uma participação espontânea. A seguinte tabela (Vassallo; Telles, 2006: 149-168, adaptado e traduzido por nós) resume as principais diferenças entre uma conversa informal e uma interação em tandem:

Tabla 1. Diferencias entre charlas informales e interacciones en tándem (traducción nuestra)

Charlas informales	Interacciones en tándem
Ocasional	Encuentros regulares
En general, no pre-planificado en relación con la estructura	Puede haber un planeamiento, como el uso de tareas, o división de la sesión en partes específicas
No hay compromiso	Hay compromiso con los encuentros
En general, sin propósito lingüístico	Las interacciones presentan objetivos culturales y lingüísticos
Preocupación con los contenidos	Preocupación con los contenidos, forma y uso
En general, hay <i>feedback</i> lingüístico	Hay <i>feedback</i> lingüístico y cultural constante
El objetivo, en general, es el éxito de la interacción	El objetivo es el desarrollo de la habilidad lingüístico-comunicativa y cultural de los participantes

Elaboração própria.

Os motivos dos autores para diferenciar uma sessão tandem de uma aula particular pode ser encontrados nos aspectos resumidos na tabela abaixo (Vassallo; Telles, 2006: 21-49, adaptado e traduzido por nós):

Tabla 2. Diferencias entre clases privadas y tándem (traducción nuestra)

Clase privada	Tándem
Asimetría de las interacciones – profesor x estudiante	Cambios de funciones
El pago de los servicios del profesor	Cambios de conocimientos
Contenido y conocimiento pedagógico asociados a la imagen del profesor	Ambos tienen contenido y conocimiento para compartir

Elaboração própria.

Ainda com relação às modalidades de tandem, no entanto, em relação ao contexto em que ocorre, ainda pode ser feito de forma independente ou ligado a alguma instituição. Portanto, pode haver, segundo Telles e Vassallo (2006), o tandem institucional, realizado dentro de instituições como escolas secundárias ou primárias, escolas de idiomas, universidades, que o

reconhecem e o promovem; e o tandem semi-institucional - institucional apenas para um dos dois participantes. Panichi (2002) nomeia o tandem com vínculos institucionais como tandem formal, e o não vinculado institucionalmente como tandem informal.

No caso de tandem institucional ou formal, a literatura nesta área oferece alguma forma de assistência pedagógica de um professor mentor, que será responsável pela estrutura prática e teórica na qual o processo ocorrerá. Autores como Little (2003), Brammerts, Calvert e Kleppin (2003) e Stickler (2003) apontam para a necessidade de sessões de tutoria para os participantes em uma parceria de aprendizagem em tandem colaborativa. De acordo com os autores, a razão disso é que o aprendiz, apesar de sua motivação para se envolver neste tipo de trabalho, não consegue explorar plenamente o potencial oferecido pelo contexto.

O modo Teletandem proposto por Vassallo e Telles (2006), adotado no projeto "Teletandem Brasil: língua estrangeira para todos", sugere que os pares/ parceiros do Tandem utilizem o aspecto oral (falar e ouvir) e o aspecto escrito (escrever e ler) em chats e conferências de áudio e vídeo, por meio de comunicadores eletrônicos - aplicativos encontrados na Internet que oferecem recursos que permitem ao usuário interagir com outra pessoa, através do computador, em tempo real.

Telles e Vassallo (2006) relatam que a ideia para este novo tipo de tandem surgiu quando, após algum tempo praticando tandem face a face no Brasil, Vassallo teve que retornar à Itália, então eles precisavam procurar novas maneiras de se comunicar. No início, eles optaram pelo e-tandem, através de e-mails. No entanto, a interação oral se perdeu, uma vez que desta forma só foi permitida a produção escrita e de leitura. Sua busca os levou a ferramentas de comunicação instantânea na Web, tais como MSN Messenger, Windows Live Messenger, ou sua versão mais atual Skype. Os autores dizem que ao testar esta ferramenta para aprender em conjunto e com os amigos, descobriram que o resultado foi divertido, prático e, acima de tudo, barato. Assim nasceu o projeto "Teletandem Brasil: língua estrangeira para todos", com o objetivo de investigar o modo de aprendizagem que eles estavam experimentando e seus possíveis resultados para a educação.

De acordo com Telles e Vassallo (2006), Teletandem tem as mesmas características e princípios de aprendizagem do tandem, exceto que o tandem frente a frente é restrito a pessoas na mesma localização geográfica e o e-tandem é limitado às habilidades de leitura e escrita, enquanto o Teletandem combina todas as quatro habilidades - falar, ouvir, ler e escrever - sem que as pessoas estejam no mesmo local.

Em busca de uma definição do que é Teletandem, Telles e Vassallo (2006: 193-194) apresentam os seguintes princípios que a caracterizam:

1. Teletandem es una nueva modalidad de aprendizaje de lenguas extranjeras en tándem a distancia mediada por ordenadores que hacen uso de la comunicación oral y escrita espontáneas, así como la lectura y las imágenes de los participantes mediante a una cámara web.
2. Los procedimientos del Teletandem se realizan basados en la concordancia mutua y comparten los principios de autonomía y reciprocidad.
3. Los participantes del Teletandem están interesados en estudiar el idioma del par de forma relativamente autónoma (se usa el término, según los autores, una vez que pueden utilizar la ayuda de un profesor más experto, el mediador, si quieren o necesitan).
4. Los participantes del Teletandem son hablantes (razonablemente) competentes de los respectivos idiomas. Pueden o no ser hablantes nativos del idioma estudiado.

5. La enseñanza y el aprendizaje en Teletandem son procesos que tienen lugar a través del desarrollo de sesiones regulares y con fines didácticos en conversaciones de audio y vídeo a distancia.

6. Estas charlas libres son seguidas de una reflexión compartida, que puede centrarse en los contenidos, cultura, forma, léxico y el proceso de interacción de Teletandem en sí. También puede haber las realizaciones de tareas, en forma de lectura y escrita, enviadas por correo electrónico. (Telles; Vassallo, 2006: 193-194, traducción nuestra).

Segundo os autores, é esta sexta característica, seu foco em uma reflexão sobre o ensino e aprendizagem de línguas, que diferencia Teletandem de um bate-papo informal. Os princípios de autonomia e reciprocidade também fazem parte dos elementos norteadores do respeito dentro da Teletandem.

Com base em suas experiências pessoais como praticantes de Teletandem, Telles e Vassallo (2006) também propuseram algumas diretrizes para uma sessão de Teletandem, denominada, dentro do projeto, de "interação". Tais diretrizes aconselham que a sessão seja composta de duas horas, uma para cada idioma (realizada no mesmo dia ou em dias diferentes), sendo cada hora composta das seguintes fases:

Conversas sobre um ou vários temas (cerca de 30 minutos): a dupla fala sobre algo de interesse comum, e o participante 1 (nativo ou proficiente) presta atenção no que sua dupla diz e "como" diz, anotando o que é dito, como possíveis desvios gramaticais, impropriedade lexical, uso e pronúncia que você sente que comprometem a comunicação e precisam ser discutidos com seu parceiro;

- *feedback* lingüístico (cerca de 20 minutos): este es el momento de la sesión en el que el participante 1 usará los apuntes hechos durante la interacción en los primeros treinta minutos con actividades de enseñanza y aprendizaje, o a través de las explicaciones gramaticales largas, pero siendo objetivo y centrándose en las cuestiones planteadas por el mismo, de preferencia;
- reflexión compartida en la sesión (aproximadamente 10 minutos): el participante 1 puede en esta parte preguntarle al par-alumno cómo se sentía al hablar el idioma de destino, prestando atención a los sentimientos de su par y sus dificultades. Después que el par-alumno (participante 2) ha expresado su punto de vista acerca de su desempeño durante la conversación, el par-profesor (participante 1) puede hacer breves comentarios sobre el mismo, buscando ser alentador, resaltando los puntos positivos y esfuerzos del par. Los autores llaman la atención para que se eviten comparaciones entre los desempeños de ambos, para que no haya una competitividad, algo que no se debe existir en una modalidad colaborativa como el Teletandem. La oportunidad de compartir reflexiones sobre la sesión es un momento importante en el que se pueden revisar acuerdos comunes y construir una identidad de equipo. (Telles; Vassallo, 2006: 193-194, traducción nuestra).

Quanto à ferramenta utilizada para estabelecer a comunicação entre pares, os autores afirmam que inicialmente propuseram o MSN Messenger ou Windows Live Messenger devido aos recursos oferecidos por ele: áudio e vídeo conferência, chat, envio de arquivos (através de uploads e downloads feitos dentro do próprio programa) e caixa de comunicação (uma espécie de quadro branco compartilhado, que se abre para ambos, no qual se pode escrever ou desenhar). Outras ferramentas estão atualmente disponíveis, tais como Zoom, Meet e até mesmo o WhastApp.

METODOLOGIA

Este foi um estudo qualitativo no qual coletamos e analisamos dados para entender opiniões e experiências sobre a implementação de um projeto de teletandem institucional integrado em uma universidade pública. A pesquisa foi realizada na Universidade Nacional de Assunção, que é uma instituição pública onde o português é estudado como língua estrangeira. Dez estudantes que se especializaram em português participaram do estudo: 44,8% dos estudantes estavam em seu terceiro ano de curso, 37,9% em seu segundo ano e 17,2% em seu primeiro ano. Eles tinham entre 19 e 50 anos de idade. Cinco alunos estavam no nível B1, três B2 e dois deles A2. As informações sobre a proficiência linguística dos alunos provêm dos resultados de um teste oficial de português feito pela instituição.

Os dados foram coletados durante a implementação de um projeto piloto de teletandem no segundo semestre de 2020. Houve 5 sessões e mais de 20 alunos participaram. Para o escopo deste estudo, coletamos dados de estudantes que haviam participado de pelo menos uma sessão. Oitenta por cento dos alunos envolvidos, tanto no Brasil quanto no Paraguai participaram em todas as sessões e mediações. Oitenta por cento dos alunos participaram das cinco sessões e mediações desenvolvidas durante quatro semanas. Elaboramos um arquivo de observação não estruturado para tomar notas sobre os aspectos positivos e negativos de cada sessão e para acrescentar quaisquer comentários sobre a experiência. Cinco sessões de teletandem foram observadas. Foi solicitado aos estudantes que escrevessem um artigo ou comentários no diário após cada sessão, abordando três questões principais: *a) Como você se sente após esta sessão virtual? Por quê? b) Quais foram os aspectos positivos desta sessão? c) Quais foram os aspectos negativos desta sessão?*

Este projeto piloto foi institucionalmente não integrado. As sessões de Teletandem não fazem parte do currículo. Os participantes se juntaram voluntariamente durante o período do projeto. As sessões foram realizadas de maneira autônoma, a instituição fez o pareamento dos alunos e os memos foram responsáveis por coordenar o melhor horário para a interação, durante as semanas, os participantes tiveram uma sessão de mediação, que é uma reflexão junto com o professor mediador do projeto. Tivemos uma sessão de introdução para dar instruções aos alunos, orientações sobre como participar com sucesso e um formato de tópico de planejamento. Antes de cada conversa, os alunos escolhiam o tema e se preparavam. Um parceiro de teletandem foi dado aleatoriamente para cada um; eles mantiveram o mesmo parceiro em cada sessão. Os alunos do Paraguai desenvolvem as sessões de teletandem de forma autônoma e independente e sob a supervisão de seus professores de português.

Para a análise dos dados, utilizou-se a técnica de triangulação que consistiu na validação dos dados por meio da verificação cruzada dos diários de interação dos alunos e dos arquivos de observação do professor. Primeiro, lemos cada entrada do diário e destacamos frases relacionadas a aspectos positivos e negativos. Em seguida, organizamos as informações em categorias: aprendizagem da língua, cultura e motivação quanto aos aspectos positivos; e horário, guia do professor, parceiro de teletandem e nível de português quanto aos aspectos negativos. Fizemos o mesmo com os dados dos arquivos de observação. Por fim, comparamos os dados com as opiniões dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A modalidade de ensino e aprendizagem colaborativa no Teletandem é muito propícia ao aprendizado de línguas estrangeiras, pois os alunos têm a experiência de aprender uma nova língua e ensinar sua língua materna, o que lhes permite observar a língua estrangeira por meio de sua própria língua, além de ter um olhar para a sua própria língua através da língua estrangeira. Acredita-se que o aprendizado de línguas nessa modalidade esteja diretamente

relacionado ao aprendizado da cultura, que pode promover a reflexão sobre questões culturais e gerar um possível conhecimento da diferença do outro.

Além disso, essa modalidade tem se mostrado um campo fértil para os professores em formação inicial, pois ali eles têm sua primeira prática docente reflexiva (nas interações e sessões de mediação e na escrita de diários/histórias após interações e sessões de mediação). Outro fator importante foi a descoberta e aplicação dos diferentes usos dos recursos tecnológicos para aprendizagem e ensino, feitos pelos próprios membros, com ou sem o auxílio de seus mediadores.

Um dos desafios que o projeto deve enfrentar nos próximos anos será conseguir aumentar a participação de instituições estrangeiras, tanto no envio de seus alunos para a prática de teletandem quanto em relação à participação de pesquisadores dessas instituições no projeto, apoiando e orientar os alunos participantes.

REFERÊNCIAS

- Aranha, S. (2009). Projeto Teletandem Brasil: algumas questões sobre comunidades discursivas, In: Anais do V SIGET- Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Caxias do Sul.
- Aranha, S.; Telles, J. A. (2011) Os gêneros e o Projeto Teletandem Brasil: relação entre compartilhamento e sucesso interacional, In: Anais do VI SIGET - Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, Natal.
- Brammerts, H.; Calvert, M.; Kleppin, K.. (2003) Aims and approaches in individual learner counseling, In: Lewis, T.; Walker, L. (Ed.), *Autonomous Language Learning In-Tandem*, UK, Academy Electronic Publications.
- Cavalari, S. M. S. (2009) A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat, Tese de Doutorado, UNESP, São José do Rio Preto.
- Crandall, J. J. (2000) El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos, In: Arnold, J. (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, CUP.
- Funio, L. B. A. (2011) Teletandem e formação contínua de professores vinculados à rede pública de ensino do interior paulista: um estudo de caso, Dissertação de Mestrado, UNESP, P.P.G. em Estudos Linguísticos.
- Kaneoya, M. L. C. K. (2008) A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional, Tese de Doutorado, UNESP-S.J. Rio Preto.
- Little, D., (2003) Tandem language learning and learner autonomy, In: Lewis, T.; Walker, L. (Ed.), *Autonomous Language Learning In-Tandem*, pp. 37-44, mimeo.
- Panichi, L., (2002) Tandem learning and language awareness. Materials from the ALA Tandem workshop, mimeo.
- Salomão, A. C. B., (2007) Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes, Dissertação de Mestrado, UNESP, São José do Rio Preto.
- Stickler, U. (2003) Student-centred counselling for tandem advising, In: Lewis, T.; Walker, L. (Ed.), *Autonomous language learning in tandem*, UK, Academy Electronic Publications.
- Telles, J. A. (2008), Projeto temático: Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos. Relatório científico. Disponible en: <<http://www.teletandembrasil.org/page.asp?Page=25>>. Consulta en: 08 feb. 2022.
- Telles, J. A. (2009) Teletandem: metamorfoses impostas pelas tecnologias sobre o ensino de línguas estrangeiras, In: _____. (Org.), *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*, 2. ed. Campinas, Pontes.
- Vassallo, M. L. (2009) Relações de poder em parcerias de teletandem, Tese de

Doutorado, UNESP, São José do Rio Preto, Università Ca'Foscari, Venezia, Disponible en:
<<http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Vassallo.pdf>>,

Consulta en: 19 enero 2022.

Vassallo, M. L.; Telles, J. A. (2006) Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives, *The Specialist*, n. 27.

Tipo: Artículo original - **Sección:** Português como Língua Estrangeira (Dosier)

Em que Português nos (des)entendemos? Lusofonia e suas derivas em contexto Língua de Herança

¿En qué Portugués nos (des)entendemos? Lusofonía y sus derivas en el contexto de la Lengua Heredada

José da Cunha Rodrigues

University of Massachusetts Boston, EE.UU.

<https://orcid.org/0000-0002-8109-3194>

e-mail: jose.cunharodrigues@bc.edu

Recibido: 24/8/2023
Aprobado: 11/11/2023

RESUMO

A língua como sistema linguístico é utilizada por uma determinada comunidade para a efetiva comunicação entre os seus membros, que têm conhecimento das normas que formam esse sistema. Ao fazer uso destas regras, a hipótese destes falantes em produzir mensagens é incontável. A língua com fenómeno vivo está em constante evolução, mas pode ser classificada a partir de várias nomenclaturas: Língua de Herança (LH), Língua Não Materna (LNM), Língua Estrangeira (LE), Língua Segunda (L2), Língua Adicional (LA), Língua de Acolhimento (LAc). Não obstante tais denominações serem muito distintas, torna-se necessário estabelecer relações mais definidas entre elas, para que se assumam abordagens mais sólidas. Este trabalho propõe algumas aceções que abrangem as variadas situações e contextos para uma compreensão mais clara e mais fácil para os seus falantes e aprendentes, em particular da língua portuguesa.

Palavras-chave: língua de herança; língua não materna; língua estrangeira; língua segunda; língua adicional; língua de acolhimento.

RESUMEN

La lengua como sistema lingüístico es utilizada por una determinada comunidad para la efectiva comunicación entre sus miembros, quienes tienen conocimiento de las normas que conforman este sistema. Al hacer uso de estas reglas, la capacidad de estos hablantes para producir mensajes es incontable. La lengua, como fenómeno vivo, está en constante evolución, pero puede ser clasificada a partir de varias denominaciones: Lengua Heredada (LH), Lengua No Materna (LNM), Lengua Extranjera (LE), Lengua Segunda (L2), Lengua Adicional (LA), Lengua de Acogida (LAc). A pesar de que estas denominaciones son muy distintas, se vuelve necesario establecer relaciones más definidas entre ellas para asumir enfoques más sólidos. Este trabajo propone algunas acepciones que abarcan las diversas situaciones y contextos para una comprensión más clara y fácil por parte de sus hablantes y aprendices, especialmente en el caso de la lengua portuguesa.

Palabras clave: lengua no materna; lengua extranjera; segunda lengua; lengua adicional; lengua de acogida.

PREÂMBULO

Para início de debate, importa contextualizarmos a breve trecho a decisão do título deste artigo, que tem, tão-só, como objetivo base contribuir para a eterna (etérea) pesquisa sobre a língua portuguesa e seus falantes, em particular como Língua de Herança (PLH), ou Língua Não Materna (LNM), ou Língua Estrangeira (PLE), ou Língua Segunda (PL2), ou Língua Adicional (PLA), ou Língua de Acolhimento (PLAc), ou até, se quisermos, para Falantes de Outras Línguas (PFOL) e falantes de língua de herança (FLH).

Como primeiro passo, é importante contextualizar a base desta pesquisa, que se insere no ensino da língua portuguesa, mas em contexto norte-americano, em concreto, ao nível do ensino superior. Ora o ensino de línguas estrangeiras (LE) e de Português Língua Estrangeira (PLE) arroga contornos muito singulares de acordo com o contexto ao qual se insere. A complexidade atinge pontos de, numa aula de PLE, por exemplo, nos darmos conta de que alguns estudantes não conglobam em si os “atributos” habituais de um aprendente de PLE. Por outras palavras, estes alunos são, portanto, portadores de um conjunto de características muito particulares que, por muita perícia que qualquer educador tenha neste espaço, nem sempre tudo se afigura tão escatologicamente linear, tal como a panóplia de nomenclaturas anteriormente mencionadas.

Boston, localizada no Estado de Massachusetts, bem como a região de Nova Inglaterra, que inclui vários Estados, a saber, Connecticut, Maine, New Hampshire, Rhode Island, Vermont, auferem de uma extensa área com grande concentração de falantes de língua portuguesa. Exemplo disso são as inúmeras escolas comunitárias, algumas escolas públicas e as várias universidades que refletem essa realidade. Como resultado, as salas de aula enchem-se de muitos desses alunos de origem portuguesa, na sua maioria proveniente do arquipélago dos Açores, com grandes níveis de emigração no século XIX e XX, cabo-verdiana, nomeadamente nas últimas décadas, com início no século XVIII, e, por fim, a brasileira, muito acentuada a partir dos anos 80 e 90 até aos dias de hoje. (Ferreira 2007, Jouët-Pastré & Braga 2005, Silva 2008, Silva 2010).

Este cenário propiciou doravante a existência de uma das maiores concentrações de falantes de língua portuguesa nos Estados Unidos da América, porquanto em cada geração tem-se notado o revelar de distintos graus de investimento na consolidação, manutenção, preservação e uso da LP em solo norte-americano.

Longe de querermos examinar as complexas questões de emigração destas três comunidades na região da grande Boston, o foco deste trabalho compreende uma abordagem do que muitos destes estudantes de PLE trazem para uma sala de aula. Sendo uma grande maioria proveniente de famílias destas comunidades supracitadas, umas mais recentes que outras, muitos deles filhos, netos, trinotos de cidadãos desses países de língua oficial portuguesa, ou, em alguns casos, tendo inclusivamente nascido nesses países e emigrado para os EUA enquanto crianças ou já adolescentes, é lapidar não esquecer a ideia pertença, ou ligação familiar a estas comunidades.

Contudo, nem sempre tal se expressa como domínio da LP nos falantes nativos—ideia que será desenvolvida mais adiante—mas exprime-se, portanto, em variados níveis de proficiência linguística, num espectro situado entre um conhecimento quase nulo e um domínio completo, ao nível de uma L1, ou língua primeira.

Em síntese, é no contexto sala de aula, com os vários níveis de ensino da língua portuguesa, que nos deparamos com estudantes que navegam ora entre bons conhecimentos ao nível da compreensão e quase escassos ao nível da produção oral e escrita, ora entre outros cujo bom domínio linguístico ao nível da oralidade está muito próximo de um falante nativo, apesar

de alguns traços de pronúncia “emprestados” do inglês, mas sem conhecimentos ao nível da escrita e da gramática.

Outros há que se deparam com a LP como sendo uma língua estrangeira (LE), qual língua que aprendem “do zero”, sem, no entanto, nunca deixar de ser a língua herdada dos seus pais ou avós. Nestes casos, temos alunos que manifestam um padrão de agnição muito vasto, que inclui desde celebrações e festividades típicas, de onde os seus ancestrais são oriundos, a outro tipo de manifestações culturais, tradições, incluindo a gastronomia. Prova disso são os estudantes que revelam bons níveis de proficiência quer na produção escrita, quer na oral. No entanto, só o fazem em registos quase exclusivamente informais, como por exemplo no uso da língua em domínios privados e familiares. Consequentemente, não raros os usos adequados em outros domínios, a saber público, académico e profissional ficam sempre muito aquém.

Para completar, é importante recordar um termo, sucessivamente “trilhado” ao longo dos anos para descrever estes estudantes tão diversos na sua expressão de língua portuguesa, que eram reconhecidos pela nomenclatura Estudantes/Falantes de Língua de Herança (LH), aqui em particular de Português Língua de Herança (PLH). A proposta dos parágrafos seguintes não é definir, ou redefinir, esta terminologia, pelo que tem sido um “rótulo” onde a polémica tem estalado amiúde, mas sim de trazer um novo “oxigénio” à palavra, porquanto é um termo assaz elástico ao mesmo tempo que é impreciso, motivo que nos tem levado a todos nós, professores, investigadores, bem como políticos de língua, e até mesmo entre os falantes de LH, a uma certa discórdia nessa aceção.

DEFINIR A INDEFINÍVEL: LÍNGUA DE HERANÇA(S)

Língua de Herança, ou comumente chamada pela sigla LH, tem servido como sinónimo de “muitas línguas”, que vai desde língua ancestral (Kondo-Brown, 2005; Van Deusen-Scholl, 2003; He, 2010), passando por língua dos imigrantes, língua dos refugiados, ou até língua dos indígenas, língua primitiva, língua nativa, mas também língua familiar, língua da comunidade (Shin 2010). Há quem ainda lhe chame de língua colonial (Fishman, 2001; Carreira, 2004), língua étnica, ou língua não-social (Valdés, 2005) ou língua minoritária. Em termos mais práticos, LH encaixa-se na “etiqueta” outras línguas que não o inglês e a língua dominante¹ de um particular Estado-nação. Ora, perante tanta diversidade de termos, qual proposta para apreender a tão almejada definição de LH, embora alguns deles assumidamente agregados a uma conotação de riqueza linguística e diversidade cultural, nem sempre a bússola aponta para um caminho mais feliz. Por outras palavras, o termo LH pode acarretar muitas vezes uma certa subordinação ao passado, mas em sentido obsoleto, retrógrado, ou quase, atrelando-se assim a implicações arraigadas à He, 2010 legitimação e familiaridade das Línguas de Herança face à língua predominante no país, como por exemplo, o inglês. Consequentemente, aparta-se LH

¹ Num outro registo, repare-se no que apontam Gláucia Silva e Ivian Destro Boruchowski (Silva; Boruchowski, 2016: 161): «A heritage language (HL) can be described as a non-dominant language that is used in immigrant communities. Here, we follow Valdés' (2001) definition of heritage language learners (HLLs): individuals who were raised in an environment where a minority language was spoken, and who speak or at least understand that language, and are bilinguals to some degree. Since they have been exposed to the HL from a very young age but have often been schooled only (or mainly) in the majority language, HLLs may already understand the HL in its informal spoken register, but may not know how to read and/or write it. In spite of the wide variation in HL proficiency, HLLs tend to be more comfortable with their listening skills than speaking (though many do speak their HL). They also tend to feel more at ease with informal rather than with formal registers. Although there may be HLLs who are somewhat proficient HL readers, most find it difficult to write in the heritage language (Carreira & Kagan, 2011). Furthermore, HLLs may or may not be familiar with pragmatic constraints in their heritage language.» (Santos & Silva, 2008).

para uma esfera de não-visibilidade e não-domínio, de não-poder, i.e., de (ultra)passado. Ofelia García esclarece:

Querer posicionar as línguas que não o inglês nos EUA como língua de herança denota nitidamente um olhar para trás. Àquilo que foi deixado para trás em terras longínquas, é também o que está no passado de cada pessoa. Ao abandonar as línguas no passado, o termo língua de herança é associado a algo a que as lembranças de uma pessoa vagamente se firmam, mas decerto algo que não é experimentado no presente ou que possa ser projetado no futuro². (García, 2005: 601).

Se por um outro lado, numa outra perspetiva, temos a posição de A. W. He, que relembra que as certas pressuposições ideológicas (políticas, culturais, históricas, sociolinguísticas, pedagógicas demográficas, entre outras inter e intracategorias deste conceito), que o autor afirma apresentarem-se como um rótulo mais sociocultural que linguístico, “tanto como meio de comunicação como modo de identificar e transformar grupos socioculturais (He, 2010: 66), por outro lado Donaldo Macedo assume que,

Quando um americano fala duas ou mais línguas, normalmente não o rotulam de bilingue. Na maioria das vezes, um americano que fala duas ou mais línguas receberá a denominação de poliglota. No caso americano, a aptidão para falar duas ou mais línguas será vista como vantajosa, a menos que a pessoa que fale as línguas seja um falante subordinado (normalmente um emigrante), circunstância em que essa capacidade será considerada uma desvantagem para a aprendizagem do inglês³. (Macedo, 2006: 15).

Anexa a estas morigeradoras perspetivas, acrescentemos mais uma, igualmente elucidativa (e coletiva), com especial relevo para o ensino destas LH perante as políticas de língua, em concreto, face à posição dos falantes de LH nesse contexto. No que em particular diz respeito aos EUA e Canadá, já são vários os estudos até agora realizados, no sentido de perceberem quais interações se cruzam em determinados países para conservação versus supressão das LH, em cujo foco de grande parte destas pesquisas incide sobretudo na problemática do ensino da língua e respetivas políticas inerentes ao ensino em particular das LH.

Para estes falantes destas línguas—aqui no caso de uma língua de herança, leia-se—muitas vezes o caso muda de figura (para pior) pelo que o rótulo acabará por ser tornar ainda mais estigmatizado, porque, como afere Olena Nesteruk, “ao passo que para certas crianças [uma língua de herança] é um motivo de orgulho [ser diferente e falar outra língua], para outras é motivo de vergonha” (Nesteruk, 2010: 283). Sabemos que os casos onde a LH é vista pela cultura dominante variam imenso. Temos exemplos de alguns estudantes, como se poderá conferir nos dois depoimentos que se seguem, por sinal bem reveladores deste cenário tão delicado:

A minha língua em casa (de família) é o chinês. Os meus pais são oriundos da China. Elogiam-me e ralham-me, tudo em chinês. O meu chinês é medíocre. Não sei ler, só sei escrever o meu nome apenas. Mas quando penso em chinês, penso na minha mãe, pai e em casa. É a língua da minha casa e do meu coração. Jason, estudante de Chinês Língua de Herança (He, 2010:66). Lengua de herancia?... Como algo viejo, mi bisabuela. Sonia, dominicana de 17 anos, nos EUA desde 2005. (García, 2005:601).

² Tradução nossa.

³ Tradução nossa.

Este tipo de depoimentos levar-nos-iam a imensas discussões que, por motivos de espaço, não nos permite desenvolver este assunto com outra extensão. Foquemo-nos outrossim nestes dois casos em particular, para nós lapidares para a discussão em causa, a língua de herança com a qual nos (des)entendemos, um desafio que é repetidamente visto com clara incongruência ao nível político, que apenas valoriza o ensino-aprendizagem de uma LE como uma mais-valia para a nação, como incremento cognitivo dos indivíduos e investimento no futuro⁴.

Consequentemente, a realidade mostra que, não obstante muitas famílias comunicarem-se nas suas línguas de herança com seus filhos, sendo para muitos a L1 a sua língua, o que vemos nestes alunos é que, ao atingirem a idade de ida para a escola, pelos seis anos sensivelmente, surge o grande desafio dos pais, que não sabem como lidar com as dificuldades e fracos resultados que os seus filhos obterão quando iniciam a sua escolarização. Logo, como tentativa de “colmatar” essa “falha”, passam a incentivar o uso e a aprendizagem do inglês apenas—ou da língua predominante do país onde são emigrantes—quer em casa, quer fora de casa.

Neste sentido, dentre a variabilidade que o processo de escolarização implica, até chegar ao ensino superior, raras são as oportunidades em que um aluno lida de perto com a LH. Ademais, ao não adquirir a instrução formal necessária, esse aluno perde também diversas oportunidades de comunicar nessa língua nativa. Com efeito, o inglês acaba por se concretizar como língua dominante e torna-se doravante língua de alfabetização e língua de socialização. A perder sai a LH, que é relegada para segundo plano, a saber no contexto familiar, o que, como já vimos antes, não consagra muitas oportunidades de execução e muito menos de conservação.

Apesar de ainda não serem muitas, temos algumas escolas do ensino público, incluindo ao nível do ensino superior, a incluir nos seus currículos o estudo da LH como LE, e a possibilidade deste tipo de aluno se escolarizar e receber instrução formal nas LH. No caso em particular dos Estados, mais em concreto das regiões da Costa Leste, incluindo também a Califórnia, essa realidade tem mudado, embora haja ainda muito a fazer nesse sentido.

Cabe, aqui, a propósito, notar o que Donaldo de Macedo⁵ verifica, que, a seu modo, expõe esta situação da seguinte forma, corroborando que “a título de exemplo, um professor bilíngue [inglês-espanhol] numa escola de Boston pode ser despedido se ensinar os seus alunos recorrendo ao espanhol, enquanto, ao fundo do corredor, um professor de espanhol enquanto LE, é recompensado por ensinar exclusivamente em espanhol os seus alunos falantes do inglês. (Macedo, 2006: 13).

Apesar dos condicionalismos impostos, parece-nos, em primeira instância, oportuno partilhar a perspetiva de Sara Beaudrie e Cynthia Ducar no que se refere ao panorama de política de língua, por sinal muito incoerente para estas pesquisadoras, ao que elas imputam que “por um lado as línguas étnicas são vistas como problema, e por outro as línguas estrangeiras são tratadas como recursos”⁶ (Richard Ruíz apud Beaudrie & Ducar, 2005: 3). Ora, perante tal incongruência entre o ensino-aprendizagem das LH e das LE, rematam: “os alunos de LE continuam a ser privilegiados no que respeita aos [alunos] de LH”⁷ (id.: 2).

Neste sentido, e em segunda instância, constatamos um paralelo entre o que Beaudrie & Ducar (2005) afirmam o que é assegurado por Lourdes Ortega, quando garante que “o ensino

⁴ Vide Kondo-Brown (2005); Cummins (2005); Lo-Phillip (2010); Correa (2011).

⁵ Donaldo Macedo é atualmente professor jubilado (Professor Emeritus and Distinguished Professor of Liberal Arts and Education at the University of Massachusetts Boston, USA).

⁶ Tradução nossa.

⁷ Tradução nossa.

de línguas estrangeiras está estruturado de forma a espelhar a crença social dominante [e] de que as línguas estrangeiras são um recurso disponível somente para os falantes monolíngues”⁸. Por último, importa refletir no papel da escola e dos professores, tão lapidar no flanco pedagógico e psicolinguístico. A realidade vivida nas escolas deprecia amiúde o reconhecimento e legitimação do ensino das LH, colocando-o numa posição periférica, acessória e até marginal:

Embora posicionados à margem do sistema de ensino geral [...apesar de] na província de Ontário, o Programa de Língua de Herança ter sido gerado em 1977, de maneira a oferecer aulas nas línguas e culturas de herança às crianças de línguas minoritárias, o objetivo [é o] de promover a autoestima e um conhecimento mais amplo dos respetivos patrimónios culturais. (Feuerverger, 1997:39).

Esta é uma das várias declarações de Grace Feuerverger⁹ retiradas do estudo elaborado por ela mesma, que tem por base a recolha de entrevistas e questionários a professores de LH. Para Feuerverger, o simples facto deste sistema não estar integrado no currículo, confirma, portanto, o carácter marginal do programa, o que leva também a etiquetar de acessório o corpo docente de professores de LH, incluindo as suas aulas, que se tornam uma espécie de sessões suplementares.

Ou, dito de um outro modo, uma “condição de quase todos os professores de LH [...] vagueiam pela paisagem educativa nesta existência nómada [e] que reflete a relutância da sociedade dominante de fazer valer o conceito de universalidade pela experiência das minorias”, remata (id.: 41).

Por nos parecer bastante apropriado, e assaz oportuno, recordemos alguns dos comentários que muitos desses professores fizeram nas suas entrevistas (Feuerverger, 1997: 46-49), onde se percebe um cenário bastante problemático e que se faz sentir nos relatos destes educadores, ao mesmo tempo que tais depoimentos nos ajudam a abrir caminhos para novos modos de pensar este problema:

Teoricamente, temos a oportunidade de trabalhar em conjunto. Mas isso não acontece tão regularmente como desejaria. Também é muito difícil porque não temos a nossa própria sala de aula, por isso andamos o dia inteiro a vaguear por toda a escola. Temos de transportar os nossos materiais e não conseguimos organizar a sala de aula com alguma antecedência. Temos de nos adaptar ao que já existe. Esse é o problema pelo qual ficamos limitados àquilo que podemos fazer. Tem de se improvisar. Mas, um aspeto positivo de estar integrado no horário regular da escola é que marca a diferença, pois somos, em princípio, e pelo menos, mais aceites pelos outros membros do corpo docente e pelos alunos. Professor de Português Língua de Herança

Ensinar para mim é uma vocação. Sempre quis marcar a diferença na vida dos meus alunos. Dar-lhes motivo de orgulho naquilo que são e de onde vêm, e de que a sua língua é importante e vale a pena. Mas eu observo que, se o diretor de turma e o professor de LE não sentem o mesmo, os alunos ficam confusos. Temos de encontrar formas de nos juntar para benefício dos alunos. Como professor de LH, não sou levado muito a sério e isso incomoda-me bastante. Professor de Chinês Língua de Herança

Os professores de LH não ensinam apenas a língua, é muito mais do que isso. É a compreensão intercultural. Professor de Hebraico Língua de Herança

⁸ Lourdes Ortega (1991) apud Beaudrie & Ducar (2005: 2). Tradução nossa. Cf. Ortega (1999).

⁹ Centro de Formação de Professores e Desenvolvimento do Ensino Secundário, da Universidade de Toronto, Canadá.

Como professor de herança, não sinto a devida importância na escola. Pelo contrário, muitas vezes sinto que sou posto à parte de todas as atividades profissionais. Eles simplesmente não se apercebem, na maior parte do tempo, que eu existo, apesar de eu estar na escola até ao fim das aulas. É difícil levar o meu trabalho a sério neste tipo de atmosfera. Professor de Punjabi Língua de Herança

Temos tanto a aprender uns dos outros, mas os professores ditos regulares dessas turmas veem-nos como sobejos. Eles não compreendem que nós sabemos muito sobre esses alunos e que poderíamos ajudar nas suas aulas. Podemos explicar a cultura da qual são originários e como reagem da maneira que reagem. É uma questão de respeito pela diversidade e por cada criança. E por nós, professores. Professor de Grego Língua de Herança

Precisamos de ensinar à comunidade dominante que o ensino das LH é bom para todos nós (não apenas um programa compensatório para os emigrantes), e que é crucial para uma autoestima e formação de identidade positivas. Efetivamente, temos de trazer o ensino multicultural para o currículo, porque iria beneficiar toda a gente. Professor de Chinês Língua de Herança

O ensino das LH não tem a ver só com estes alunos emigrantes que precisam de ajuda extra. Representa o que deveria ser ensinado nas salas de aula. Tem a ver com a compreensão das outras culturas. E, assim, podemos aprender a ver o mundo de outra maneira. Professor de Ucrainiano Língua de Herança

Uma pessoa torna-se num indivíduo mais interessante quando é exposto a mais culturas. E que melhor maneira de o fazer que aprendê-lo na escola. Professor de Bengali Língua de Herança

Com estas vozes tão pouco ouvidas, podemos assim aferir—e rematar—que os professores discorrem surdamente pelas margens deste complexo sistema, em particular, em contexto ensino- aprendizagem das LH e do PLH. Apesar de hoje sabermos que estas vozes já têm outro retorno, há ainda muito a fazer no sentido de fomentar a valorização destes pilares. Ainda são muitos os “brados” de docentes que advogam por um ensino mais inclusivo “destas línguas”, mais justo e legitimador de conceitos e direitos inseparáveis da interculturalidade e transnacionalidade, bem como pelo respeito pela diversidade cultural e linguística que é o alicerce na constituição de uma identidade sólida para estes aprendentes, e para toda uma nação¹⁰.

NOTAS CONCLUSIVAS

Muito embora—por razões de espaço—não possamos desenvolver outros tópicos relativos ao tema em questão, que apenas se circunscreve a um território específico dos Estados Unidos, com o objetivo de apresentarmos as primeiras considerações finais da presente análise, cujo tema versa sobre o português como LH e seus respetivos (des)entendimentos, faremos,

¹⁰ Apesar de mais vinte anos terem passado quando isto foi proferido, e de alguma coisa já ter mudado, atentemos na pertinente observação de Jamie B. Draper & June H. Hicks: «While there appears to be a widespread recognition that heritage language learners are different from the traditional foreign language student, the challenges involved in meeting their needs are also widely recognized. Instruction must serve an extraordinary diverse group of students, even in programs specifically designed to meet their needs; instructional materials, while improving, are still not as readily available as their more traditional counterparts; teacher preparation remains an enigma; administrative support is unpredictable; assessment is an open question; and a strong research base is lacking. In “Where We’ve been; What We’ve Learned» (Webb & Miller, 2000: 20).

em registo conclusivo, uma retomada do caminho analítico-reflexivo que até aqui foi desenvolvido.

Esse espesso legado, de herdar uma língua e mais tarde adicionar (aprender) outro idioma, conhecido como L2 ou língua de aquisição, no caso em concreto o inglês, é imprescindível ter em conta a importância do conceito conhecimento/aceitação do Eu-Outro em coexistência multicultural, um elo basilar no contexto ensino-aprendizagem de línguas segundas, ou estrangeiras, em particular de línguas de herança.

Acresce que o estudante deve compreender como ocorre o processo de estudo da língua e desmistificar a dificuldade de estabelecer um vínculo entre a língua e o seu ambiente escolar e a comunidade da qual faz parte, porque o espaço escola, em última instância, torna-se uma espécie de mediador da identidade social destes estudantes, ou seja, um legado a ser apreciado, e não marginalizado, já que este faz parte integrante do conhecimento que preserva a sua cultura e língua materna, herdada dos seus ancestrais.

Das inúmeras mensagens que poderiam ser nomeadas nesta análise, consideremos acima de tudo focar no desenvolvimento das aptidões do português como língua de herança nestes aprendentes, não por sabermos que esse conhecimento atrairá benefícios profissionais futuros, mas ainda pelo facto de acreditarmos que um bilíngue terá muitos outros benefícios a nível cognitivo. Ademais, na conjuntura da qual as línguas de herança fazem parte, ser capaz de comunicar nessa “outra” língua amplia e capitaliza o pertencimento familiar e património cultural do indivíduo. Por fim, ter em posse uma língua e cultura de herança, é também estabelecer relações mais efetivas (e afetivas), quer com os seus familiares próximos quer com outros mais distantes.

REFERÊNCIAS

- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin* (M. Holquist, Ed., C. Emerson & M. Holquist, Trans.). Austin, TX: University of Texas Press.
- Beaudrie, S., & Ducar, C. (2005). Beginning level university heritage programs: Creating a space for all heritage language learners. *Heritage language journal*, 3(1), 1-26.
- Carreira, M. (2004). “Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term ‘heritage language learner’”. *Heritage Language Journal*, 2, 1-25.
- Carreira, M. & Potowski, K. (2011). “Commentary: Pedagogical Implications of Experimental SNS Research”. *Heritage Language Journal*, 8(1) Spring, 134-151.
- Cohen, Y. & Norst, M.J. (1989). Fear, dependence and loss of self-esteem: Affective barriers in second language learning among adults. *RELC Journal*, 20, 61-77.
- Correa, M. (2011). “Advocating for Critical Pedagogical Approaches to Teaching Spanish as a Heritage Language: Some Considerations”. *Foreign Language Annals*. Vol. 44, Nº 2, 308-320.
- Cummins, J. (2005). “A Proposal for Action: Strategies for Recognizing Heritage Language Competence as a Learning Resource within the Mainstream Classroom”. *The Modern Language Journal*, Vol. 89, Nº 4 (Winter), 585-592.
- Ferreira, F. (2007). “On Starting a Course Sequence for Heritage Learners of Portuguese”. *Portuguese Language Journal*. Vol. 2, Fall, 1-15.
- Feuerverger, G. (1991). “University students’ perceptions of heritage learning and ethnic maintenance.” *The Canadian Modern Language Review/La revue Canadienne des langues vivantes*, 47 (4), 660-677.
- Feuerverger, G. (1997). “On The Edges of the Map: A Study of Heritage Language Teachers in Toronto”. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 13, Nº 1, 39-53.
- Fishman, Joshua A. (2001). “300-Plus Years of Heritage Language Education in the United States.” *Heritage Languages in America. Preserving a National Resource*. Ed. Joy.

- García, O. (2005). Positioning heritage languages in the United States. *The Modern Language Journal*, 89(4), 601-605.
- He, A. W. (2006). "Toward an identity theory of the development of Chinese as a heritage language." *Heritage Language Journal*, 4(1), 1-28.
- He, A. W. (2010). "The Heart of Heritage: Sociocultural Dimensions of Heritage Language Learning". *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 66-82.
- Jouët-Pastré, C., & Braga, Leticia. (2005) "Community-Based Learning: A Window into the Portuguese-Speaking Communities of New England". *Hispania*, Vol. 88, Nº 4, 863-872.
- Jouët-Pastré, C. (2010). "Growing and Maintaining a Portuguese Language Program in the 21st Century: Notes from an Old New England School". *Portuguese Language Journal*. Vol. 4, Fall, 1-9.
- Kondo-Brown, K. (2005). Differences in language skills: Heritage language learner subgroups and foreign language learners. *The Modern Language Journal*, 89(4), 563-581.
- Macedo, D; Dendrinis, B; Gounari, P. (2006). *A Hegemonia da Língua Inglesa*. Edições Pedagogo, Mangualde
- M. Milleret & M. Risner (Eds.) (2016). *A handbook for Portuguese instructors in the US*. 161- 194). Roosevelt, NJ: Boavista Press.
- Nesteruk, O. (2010). "Heritage language maintenance and loss among the children of Eastern European immigrants in the USA". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Vol. 31, Nº 3, 271-286.
- Ortega, L. (1999) "Rethinking Foreign Language Education: Political Dimensions of the Profession" *Foreign Language Teaching and Language Minority Education* (technical report 19:21-39). Ed. Kathryn A. Davis. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Polinsky, Maria; Scontras, Gregory (2019). "Understanding heritage languages" in *Bilingualism: Language and Cognition*, Volume 23, Issue 1, January 2020, Cambridge University Press. 4-20.
- Schwarzer, D. (2001) "A Whole Language Foreign Language Hebrew Class – From Theory to Practice." *Foreign Language Annals*, 34(1), 52-59.
- Schwarzer, D., Larrotta, C. & Zub, V. (2002). „Creating an Innovative English as a Second Language in the Workplace Program". *Texas Papers for Foreign Language Education*. 7(1), 151 163.
- Schwarzer, D. & Petró, M. (2005). "Heritage Language Instruction at College Level: Reality and Possibilities." *Foreign Language Annals*. Vol. 38, Nº 4, 568-578.
- Shin, S. (2010). ""What About Me? I'm Not Like Chinese But I'm Not Like American": Heritage Language Learning and Identity of Mixed-Heritage Adults". *Journal of Language, Identity, and Education*, 9, 203-219.
- Silva, G. (2008). "Heritage Language Learning and the Portuguese Subjunctive". *Portuguese Language Journal*. Vol. 3, Fall, 1-28.
- Silva, G. (2010). "On Starting a Course Sequence for Heritage Learners of Portuguese". *Portuguese Language Journal*. Vol. 4, Fall, 1-7.
- Silva, G; Boruchowski, Ivan. D. (2016) in M. Milleret & M. Risner (Eds.) (2016). *A handbook for Portuguese instructors in the US*. (pp. 161-194). Roosevelt, NJ: Boavista Press.
- Soares, Sofia M. C. Duarte (2012). *Português Língua de Herança: Da Teoria à Prática*. Dissertação de Mestrado. Faculdade De Letras Universidade do Porto.
- Valdés, G. (2001). "Heritage languages students: Profiles and possibilities". in J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics/Delta Systems, 37-77.
- Valdés, G. (2005). "Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized?". *The Modern Language Journal*, Vol. 89, Nº 3, Special Issue: Methodology, Epistemology, and Ethics in Instructed SLA Research, Autumn, 410-426.

- Ruíz, R. "Official languages and language planning" Perspectives on official English: the campaign for English as the Official Language of the USA. Ed. Karen L. Adams e Daniel T. Brink. Berlín: Mouton de Gruyter, 1990. 11-26).
- Van Deusen-Scholl, N. (2003). Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of language, identity, and education*, 2(3), 211-230.
- Wang, S. C. (2004). Bilingual resource eco-system of intergenerational language and culture transmission: An ethnographic study of a Chinese-American community. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Pennsylvania, Philadelphia.
- Webb, J. B. & Miller, B.L. (Co-Eds) (2000). *Teaching Heritage Language Learners: Voices from the Classroom*, ACTFL Series, New York.

Tipo: Artículo original - **Sección:** Português como Língua Estrangeira (Dosier)

Gramática reflexiva: um avanço que tarda no ensino de PLE em Portugal

Gramática reflexiva: un avance que tarda en la enseñanza PLE em Portugal

Paula Isabel Querido

Universidade de Vigo, España

<https://orcid.org/0000-0002-8896-7309>

e-mail: pique.quepi@gmail.com

Recibido: 16/8/2023
Aprobado: 10/19/2023

RESUMO

O ensino das línguas estrangeiras, em constante inovação, priorizou dois campos: o conhecimento do seu sistema gramatical, as regras e standard literários e culturais da dita língua; o do ensino da língua como veículo para outros campos do conhecimento. A questão que hoje surge é a da decisão sobre o peso que se atribui a cada um deles. Ponderando bem o assunto, pode deduzir-se – ou induzir-se – que a competência não se resume à gramaticalidade, dado que, além do conhecimento da gramática e do vocabulário da língua, nela está emoldurado o conhecimento das regras socioculturais que regem o comportamento verbal e, ipso facto, um conhecimento intuitivo do uso da língua em situações concretas. Embora surjam diferenças nos modos, ou nos processos, concluímos que a língua não deve ser estudada formalmente, mas sim assimilar-se, priorizar a competência comunicativa: significa ter competência para – mediante ela – comunicar, pois, isto é, certamente, o objetivo final do estudo de um novo idioma. Continuando a nossa dissertação, analisamos e opinamos sobre a gramática e o ensino da linguagem, e comparamos tipos de gramáticas, e como e devem usar-se, analisando – novidade – a gramática reflexiva. Nos últimos anos, foram muitos os modelos teóricos, como o estruturalismo, o gerativismo, a pragmática, a linguística textual, a análise da conversação, a análise do discurso e outras propostas menos conhecidas e convincentes.

Palavras-chave: gramática(s); linguística aplicada; ensino-aprendizagem; inovação educativa.

RESUMEN

La enseñanza de las lenguas extranjeras, en constante innovación, ha priorizado dos campos: el conocimiento de su sistema gramatical, las reglas y estándares literarios y culturales de dicha lengua; o la enseñanza de la lengua como vehículo de cara a otros campos del conocimiento. La cuestión que hoy se plantea es el de la decisión sobre el peso que se atribuye a cada uno de ellos. Ponderando bien el asunto, puede deducirse – ¿o inducirse? – que la competencia no se resume a la gramaticalidad, dado que, además del conocimiento de la gramática y el vocabulario de la lengua, en ella se enmarca el conocimiento de las reglas socioculturales que rigen el comportamiento verbal e, ipso facto, un conocimiento intuitivo del uso de la lengua en situaciones concretas. Aunque surjan divergencias en los modos, o en los procesos, concluimos que la lengua no debe estudiarse formalmente, sino asimilarse, priorizar la competencia comunicativa: significa tener competencia para – mediante ella – comunicarse, pues esto es, ciertamente, el objetivo final del estudio de un nuevo idioma. Continuando con nuestra disertación, analizamos y opinamos sobre la gramática y la enseñanza del lenguaje, y comparamos tipos de gramáticas y cómo pueden y deben usarse, analizando – novedad – la gramática reflexiva. En los últimos años ha habido muchos modelos teóricos, como el estructuralismo, el generativismo, la pragmática, la linguística textual, el análisis de conversación, el análisis del discurso y otras propuestas menos conocidas y convincentes.

Palabras clave: gramática(s); linguística aplicada; enseñanza-aprendizaje; innovación educativa.

GRAMÁTICA(S)

Hodiernamente, o conhecimento interiorizado que o falante tem dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para os compreender e utilizar é designado por competência gramatical.

Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, dentro da competência gramatical, inserem-se os domínios da morfologia e da sintaxe. O primeiro trata das partes do discurso (substantivos, adjetivos, verbos, pronomes, determinantes, advérbios, preposições, conjunções e interjeições) e da formação das palavras; o segundo é a parte da gramática que traça as regras de disposição das palavras nas frases, ou seja, a forma como elas se combinam para formar as proposições, indo até ao encadeamento das frases umas nas outras.

Scrivener (2011, p.227) afirma que a gramática tem a ver com os padrões generalizados da língua e a capacidade para construir novos sintagmas e frases a partir de combinações de palavras e de regras gramaticais. Por sua vez, Lock (1995, p.4) revela que a gramática inclui dois aspetos: a organização das palavras entre si; e a estrutura interna das palavras. O primeiro aspeto refere-se à sintaxe; o segundo, que se ocupa da formação das palavras, alude à morfologia. Para Cassany, Luna e Sanz (2002, p.308), a competência gramatical não consiste tanto nos conhecimentos teóricos sobre as unidades linguísticas e as regras de funcionamento, mas na aplicação prática destes conhecimentos, nas capacidades de compreensão e expressão, seja, a gramática não é só o conjunto de regras do jogo linguístico, mas também os “truques e a prática para saber jogar”.

Assim, é possível encarar a questão do conhecimento gramatical, focalizando tanto o conhecimento em si, de que cada falante dispõe, quanto a competência que o falante pode desenvolver para produzir discursos variados a partir do conhecimento interiorizado da gramática, donde ensiná-la é muito mais do que explicar regras e padrões linguísticos, com vista a levar a uma aquisição das mesmas, isto é, a conseguir que o aluno as agregue ao seu conhecimento gramatical prévio.

A didática pretende – exige, até – que os docentes se detenham em aspetos discursivos e pragmáticos, sobretudo após o surgimento do conceito de competência comunicativa, o que vem trazer à colação questões várias, equacionadas, sobretudo, quando está em causa a gramática de uma L2 ou LE, entre elas:

- - o contexto em que a língua é apresentada, que deve ser um contexto comunicativo e relevante para os alunos;
- - a escolha da estrutura gramatical alvo, que deve ir ao encontro dos objetivos comunicativos dos estudantes;
- - a seleção de atividades de prática que promovam a relevância dos itens linguísticos e da linguística;
- - o cuidado para que os alunos, sobretudo os mais jovens, não sejam excessivamente expostos à metalinguagem (terminologia linguística); e
- - a escolha por uma abordagem gramatical que seja tão interessante e intrinsecamente motivadora quanto possível.

A aprendizagem da gramática de uma L2 deverá passar, inicialmente, por uma descrição e uma fase de prática, a fim de o aluno interiorizar aspetos relevantes que lhe facultem, depois, usar adequadamente a língua alvo e refletir sobre a mesma: não se aprende gramática pela gramática, já que o intuito é adquirir maior competência gramatical, com vista à utilização adequada da língua; o ensino da gramática visa o aperfeiçoamento da utilização da língua; uma melhor e mais fácil comunicação, um conhecimento crescente; e uma mais harmoniosa inserção no mundo.

Propõe-se, assim, que o aprendente, em concertação com a capacidade linguística, desenvolva a sua competência comunicativa, numa Língua segunda, pois a língua é concebida em termos de desempenho e comportamento adequados, treinados em atividades diversas, com um propósito social, nas quais língua e cultura são indissociáveis.

Portanto, os professores precisam de lançar mão de uma gramática reflexiva, isto é, de uma gramática que ajude o aluno a usar a língua com mais eficácia e adequação, muito mais do que o simples estimular de aulas de gramática enquanto pura aprendizagem de categorias e tipos de unidades em diferentes níveis, e a metalinguagem de análise dos mesmos. O ensino da regra pela regra, isto é, fracionado, não proporciona condições aos estudantes para fortalecerem a sua capacidade linguística e se tornarem competentes na língua alvo. Para produzir efeito, a gramática tem de ser contextualizada; mais, possuir significado para os aprendentes; caso contrário, torna-se ineficiente, pois o aluno não consegue aplicar o seu conhecimento gramatical em discursos próprios. Neste sentido, o papel do mestre torna-se imprescindível: é ele o detentor do conhecimento, é a ele que cabe escolher o momento em que se deve pôr a tónica no significado e o instante em que se deve fazer recorrer ao estudo da forma – o foco na gramática – para que os aprendentes atinjam o melhor desempenho possível na língua alvo.

Resumindo: em português como Língua segunda ou Língua estrangeira, o conhecimento gramatical realiza-se em usos e, desse modo, é uma componente da competência de comunicação: *stricto sensu*, a competência linguística é tida como um sistema complexo de regras que atuam em simultâneo, a vários níveis, para determinar a organização das formas gramaticais que irão preencher funções comunicativas, uma vez que a linguagem é, anote-se, mais bem adquirida em situações significativas.

Não se deve esquecer que o objetivo da aula de língua não é apenas adquirir um conhecimento sobre a língua alvo, ou um método de raciocínio sobre as línguas, mas, primeiro, aprender a “falar como se fala” (Besse & Pourquier, 1984, p. 101).

Tudo isto, obviamente, com fortes reflexos na elaboração e interpretação dos manuais escolares: o problema maior coloca-se na forma como se apresenta, como é utilizado e integrado no processo ensino/aprendizagem da língua.

Temperado o fervor utópico dos primeiros postulados comunicativos, fortemente centrados na oralidade e no valor intrínseco da exposição à língua como catalisador da aprendizagem, uma conspeção mais branda dos fundamentos da focalização deu lugar a uma reflexão mais equilibrada. A corrente da atenção à forma, que situa o foco nas possibilidades pedagógicas da análise e manipulação do material linguístico em contexto de intercâmbios comunicativos, permitiu situar o debate em coordenadas de maior entendimento, e pelos resultados que a investigação aplicada vai perfilhando, mais adequadas à configuração de bases pedagógicas úteis para os professores.

Nos caminhos difíceis de trilhar, encontramos-nos, atualmente, numa conjuntura de revisão e pesquisa de novas tendências, tentando descortinar bases científicas sobre como convencionar uma postura metodológica rigorosa e confiável.

A linguística aplicada, na vertente de aquisição do que na realidade aqui mais interessa, as línguas estrangeiras ou línguas segundas, tem vindo a realizar uma série de investigações, conseguindo combinar os extremos supraditos numa ideia comum: o tratamento explícito da gramática que ajuda à aprendizagem na sua rota natural, que não modifica, contribuindo, em menos tempo, significativamente para o seu progresso e prevenindo fossilizações que, de outro modo, resultariam irreversíveis.

QUE GRAMÁTICA ENSINAR/APRENDER?

Dado o elevado número de gramáticas em uso nas escolas, os autores de manuais optam por seguir umas e outras, de preferência que siga as terminologias adotadas pelos ministérios de educação do país a que a língua pertence.

No pressuposto de “Muchos libros de gramática, una sola gramática”, Llopis-Garcia R. (et alii, 2012), pretendem encontrar caminhos seguros para o bom ensino da gramática, uma gramática definida em termos de comunicação. Trabalhando certos processos e o ensino da cultura na aula, sem descuidar as orientações do MCER, focam o seu estudo em tarefas, comunicativas e orientadoras, da ação a realizar.

Não obstante, apesar das diversas bibliografias e os muitos estudos existentes, o estudioso do ensino da gramática – e nós sentimo-lo fortemente – embrulha-se em dúvidas com explicações labirínticas de formas, de significados, contexto e expressões, pragmática, semântica e sintaxe. Assim sendo, parece pertinente questionar aquilo que faz tão inacessível e converte em quesito quente do mundo do ensino de língua estrangeira, hodierno numa aula comunicativa.

A principal dificuldade para integrar a gramática num currículo comunicativo não será, possivelmente, o que distingue a “parte” comunicativa da “gramatical”, antes o questionamento sobre que fatores que fazem uma gramática mais ou menos apta para conseguir mecanizar o significado que regula a língua em uso; mais: saber que, das disponíveis no mercado, é a que oferece mais, e mais bem apresentados, os fatores em causa.

Não se descure, também, que numa integração efetiva da gramática num currículo comunicativo se opta, geralmente, por uma visão comunicativa dos elementos gramaticais. Ter-se-á, ainda, em consideração o comportamento de tais elementos, sobretudo o significado pragmático e discursivo que apresentam na comunicação.

Llopis-Garcia R. et alii (2012) dividem as gramáticas existentes em quatro grandes grupos, com algumas doses de inovação: 1 – Gramática formal (tradicional; prescritiva; e descritiva). 2 – Gramática significativa (discursiva; operativa; e cognitiva). 3 – Gramática didática (o esteio para a forma; o esteio para o significado; e a navegação em ziguezague). 4- Gramática real (que parte da língua é a gramática; gramática és tu; e a gramática não é digital, é analógica). A última grande parte da gramática de Llopis-Garcia R. et alii (2012) – “qué gramática aprender” – trata, com alguma profundidade, e compreende-se a razão, os temas que constituem o eixo central de uma gramática, realçando os tempos verbais, as orações e as perífrases, que condicionam a boa aprendizagem da língua. É certo, e importa realçá-lo, que há da parte destes gramaticistas um propósito firme de mudar o conceito atual de gramática e o foco metodológico no ensino/aprendizagem. É igualmente claro que uma coisa implica a outra. Há, contudo, que reconhecer que isto nem sempre assim foi ou é. Na verdade, em muitas ocasiões, os ensinantes têm-se visto encorajados a levar conceitos, ideias, e formas de trabalhar diversas para as salas de aula, coisas que os deixaram com um certo amargo de boca, desencantados com os seus procedimentos: a abordagem ao, ou o tratamento do, significado das formas gramaticais parece ser, atualmente, a maneira mais inovadora e acertada de se reflexionar sobre como se comunicar em termos linguísticos.

Aqui chegados, há que, mais uma vez e noutra óptica, questionar o interesse, ou não, e a importância do ensino-aprendizagem da gramática, uma “discussão” que parece não ter fim, ainda que seja por demais evidente que, sem ela, não há língua nem linguagem.

Conteste-se ou não, a verdade é que gramática é parte integrante do estudo da linguagem: participa na formação linguística do indivíduo e, *quapropter*, não pode ficar a montante do processo de ensino-aprendizagem. Neves (2001, pp. 17 e 18) destaca que o homem estrutura o seu pensamento em cadeias faladas. Codifica-as e decodifica-as, porque, independentemente

de alguém que anuncie isso, ele é senhor das regras que regem a combinação dos elementos das cadeias que tem a faculdade de produzir. A partir dessa faculdade que lhe dá a sua natureza, o homem cumpre a vocação de animal político, comunicando-se com voz articulada que produz sentido e, assim, criando uma sociedade política.

Uma outra das questões problemáticas é entender de que gramática se fala quando a perspectiva de exame é o tratamento escolar. Afinal, que "gramática" se tem trazido para dentro das salas de aula, e que "gramática" se há de oferecer ao aluno, se necessariamente a sistematização tem de passar pela reflexão? Antes de querer entender o que é a gramática, fez-se necessário lembrar que não existe uma única gramática e que, talvez, um dos motivos da grande dificuldade de se ensinar a reflexão gramatical seja a escolha do tipo de gramática. Na verdade, duas questões se levantam, e já as vimos conceituadas por Iopis-Garcia R. et alii (2012):

- Que gramática ensinar; e - que gramática aprender. Vejamo-lo noutros entendimentos.

À medida que a procura da aprendizagem das línguas estrangeiras aumentava, começou, igualmente, o interesse académico e filológico para explicar certos aspetos linguísticos que, até então, não tinham sido considerados. Se bem se conhece, até então a tradição filológica quase se limitara a observar, catalogar e explicar o funcionamento das línguas sob a perspectiva dos falantes nativos. Por isso, quando houve necessidade de ensinar gente estrangeira, aplicaram-se os critérios de descrição da língua-mãe também às línguas estrangeiras: observou-se a língua; identificaram-se os usos, que se subdividiram em parcelas linguísticas para que se estabelecessem regras gerais, e sinalizaram-se as exceções que, por um motivo ou outro, divergiam nos usos em relação à regra geral, ou não se ajustavam, às regras definidas.

Presentemente, e de há uns anos a esta parte, o panorama é outro: o ensino da LE (língua estrangeira) é, não só uma profissão, mas, outrossim, um vastíssimo campo de estudo e de investigação que reflete nas cada vez mais diferenciadas habilitações académicas: há alunos em quantidade; os professores ministram cursos diversos dentro da sua língua e das estrangeiras; há um sem número de manuais de apoio e de outros recursos em papel e informáticos; concluem-se mestrados e doutoramentos para além da simples, mas já complexa licenciatura; participa-se em encontros e congressos; intercambiam-se opiniões em foros de debate; tudo isto com o intuito de melhorar a capacidade professoral em língua estrangeira.

Não existe apenas uma gramática. Significa isto que o ensinante-aprendente deveria saber qual é a gramática que está a usar nas suas aulas ou no conteúdo específico que está a lecionar. Por tal, é imprescindível saber escolher a mais adequada para determinado momento do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Travaglia (2009, p. 30) alerta que é conveniente ter sempre em mente que há vários tipos de gramática, e que o trabalho com cada um desses tipos pode resultar em atividades completamente distintas na sala de aula para o atendimento de objetivos bem diversos.

Não são conformes, todavia, os critérios de seleção e divisão dos diversos tipos de gramática.

Há, reafirmamos, uma certa dissemelhança entre os estudiosos da língua ao catalogarem os tipos de gramáticas existentes.

Entre as diferentes classificações analisadas, pode optar-se pela sua catalogação em onze tipos, divididos em quatro grupos:

1 - O primeiro, formado pelas três principais concepções de gramática: normativa, descritiva e internalizada.

- A gramática *descritiva* estuda a língua em cada uma de suas variedades. Prefere a forma oral à forma escrita, diferenciação também explicitada por Bechara (2009, p. 52). É uma disciplina científica que regista e descreve um sistema linguístico em todos os seus aspetos (fonético-fonológico, morfossintático e léxico). Cabe-lhe, assim, tão somente registar.

- Cabe à gramática *normativa*, que não é uma disciplina com finalidade científica e sim pedagógica, elencar os factos recomendados como modelares da exemplaridade idiomática para serem utilizados em circunstâncias especiais de convívio social.

- A gramática *internalizada* – ou competência linguística internalizada do falante – é a gramática interiorizada que o falante utiliza, de forma natural, durante ou ao longo do seu desenvolvimento. Por isso se diz que não existe gramática fora da língua; ou, ninguém aprende uma língua para depois aprender gramática.

2 - O segundo grupo é formado pelas gramáticas implícita, explícita ou teórica e a reflexiva, representando uma distinção muito produtiva na questão do ensino de gramática.

A gramática *implícita*, ou seja, a competência linguística internalizada do falante, inclui, inconscientizada, os vários níveis de organização e funcionamento da língua.

No caso da gramática *explícita* ou teórica, o objetivo é estudar e aclarar a estrutura, a constituição e o funcionamento da língua, ou seja, explicitar e descrever a língua e o seu mecanismo, significando isto que todas as gramáticas normativas e descritivas são gramáticas explícitas ou teóricas.

A gramática reflexiva, ou gramática em explicitação, representa, como o nome pretende indicar, uma reflexão sobre o que está explícito na língua, ou seja, observações sobre o seu funcionamento de modo a poder entender o processo e interação das unidades e regras, uma gramática que parte das evidências linguísticas para tentar dizer como é a gramática implícita do falante, que, no fundo, é a gramática da língua.

3 – O terceiro grupo de gramáticas – contrastiva ou transferencial; geral e universal – possui um carácter sincrónico, pois, nos três tipos, o objetivo máximo é encontrar o que há de comum na gramática do maior número possível de línguas e, assim, identificar o que há de comum e de incomum nelas.

Por gramática *contrastiva* ou transferencial apreende-se ser aquela que descreve duas línguas em simultâneo, apontando os contrastes dos seus padrões, ou seja, os aspetos funcionais em comum. A gramática geral investiga o plano universal da linguagem e, por isso, não tem como objeto uma língua particular; ou, dito de outro modo, é aquela que procura elaborar princípios a que todas as línguas obedecem. O seu carácter universal mostra que é uma gramática voltada para a observação do funcionamento do maior número possível de gramáticas, seja formular certos princípios aos quais todas as línguas obedecem, e que fornecem a explicação profunda do emprego destas.

4 - O último grupo, formado pelas gramáticas histórica e comparada, possui o cunho diacrónico de investigação, pois ambas investigam o processo histórico da linguagem, ou seja, estudam línguas históricas. A gramática *histórica* é a que estuda a origem e a evolução de uma língua, acompanhando-lhe as fases, desde o seu aparecimento até ao momento atual.

A gramática *comparada* é o estudo cotejável de línguas pertencentes a um tronco ou "família" procedente de uma fonte comum primitiva, visando estabelecer os factos manifestados pela relação de parentesco; ou, simplificando, analisa uma sequência de fases evolutivas de várias línguas, procurando encontrar pontos comuns entre elas. Cada

uma dessas gramáticas influencia o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa: algumas mudam de nome, é certo, mas o conceito é o mesmo; outras são utilizadas, inconscientemente, pelos ensinantes-aprendentes, além de, muitas vezes, se fundirem, ou moldarem, em vários dos aspetos. A verdade é que todas elas representam a eterna busca de muitos estudiosos para explicar o fenómeno linguístico, e isso faz de cada uma delas, ou do conjunto, um precioso recurso para se entender a linguagem.

A GRAMÁTICA REFLEXIVA: CONCEITUAÇÃO E CONSIDERAÇÕES

A gramática reflexiva – pelo menos o seu nome – já faz parte dos planos de ensino de vários ensinantes-aprendentes de língua, ainda que nem todos a conheçam por este nome. Na verdade, se uns a conhecem por esta designação, outros chamam-lhe gramática do texto, de reflexão sobre a língua ou, ainda, do estudo da língua. Seja lá como for o nome por que a conheçam, não há dúvida de que o seu uso/estudo deve fazer parte da educação linguística de qualquer aprendente.

O papel da escola, no que toca ao ensino da língua, deve presumir que o aprendente é um falante da língua que precisa de aprender outras possibilidades de trato da sua própria língua ou mesmo linguagem; tem o direito de saber o que ele ainda não conhece ou, pelo menos, não interiorizou completamente.

Como afirma Possenti S. (1996, pp. 32 e 33), no dia em que as escolas se derem conta de que estão a ensinar aos alunos o que eles já sabem, e que é em grande parte por isso que falta tempo para ensinar o que eles não sabem, poderia ocorrer uma verdadeira revolução. Para verificar o quanto ensinamos coisas que os alunos já sabem, poderíamos fazer o seguinte teste: ouvir o que os alunos do primeiro ano dizem nos recreios (ou durante as aulas) para verificar se já sabem ou não fazer frases completas, se já dizem ou não períodos compostos, se eles sabem brincar na “língua do pê”, se já fazem perguntas, afirmações, negações e exclamações e assim quase ao infinito. Sobrariam, então, apenas coisas inteligentes para fazer na aula, como ler e escrever, discutir e reescrever, reler e reescrever mais, para escrever e ler de forma sempre mais sofisticada, etc.

A gramática reflexiva, tida como a gramática em explicitação, surge da reflexão com base no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua e é usada para o domínio consciente de uma língua que o aluno já domina inconscientemente. Parte, portanto, de evidências linguísticas, num processo de análise crítica do uso da língua, devendo a reflexão atuar, também, para o domínio de uma língua, ou seja, a gramática reflexiva representa um trabalho constituído por atividades que focalizam, essencialmente, os efeitos de sentido que os elementos linguísticos podem produzir na interlocução, uma vez que, fundamentalmente, se está a querer desenvolver as capacidades de compreensão e expressão: será, assim, uma reflexão mais voltada para a semântica e para a pragmática e que questiona: o que significa; em que situação pode e/ou deve ser usado e com que fim, produzindo que efeito de sentido.

Os géneros textuais são caracterizados, não só pelos interlocutores, por situações comunicativas e por suportes de publicação, mas também por recursos linguísticos comuns. Cada recurso tem uma função determinadora, pois, como já se disse, o discurso não é vazio e todos os operadores linguísticos colaboram para a produção de sentido desejada, portanto a gramática é parte integrante e determinante da intenção comunicativa.

Deduz-se, pois, que a metodologia da gramática reflexiva consistirá em perguntar quais serão as alternativas de recursos linguísticos a serem utilizados; comparar os efeitos de sentido que podem produzir em dada situação de interação comunicativa; e comparar os efeitos de sentido que um recurso, ou diferentes recursos, pode(m) produzir em diferentes situações de interação comunicativa.

Uma orientação básica para a elaboração de atividades de gramática reflexiva poderá ser a de comparar sempre as instruções de sentido contidas em recursos alternativos disponibilizados ao utilizador/praticante da língua para que ele possa escolher, ao constituir/construir o seu texto, em dada situação de interação comunicativa, para a consecução de uma dada intenção comunicativa: o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes deste ou daquele campo da atividade humana.

Os enunciados produzidos refletem as condições específicas e as finalidades de cada um dos referidos campos, não só pelo seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, pela sua construção composicional. Por isso se diz que os argumentos com que joga não têm de ser lógicos, bastando-lhe serem razoáveis. Desta forma, para um texto ser qualificado, ou equacionado, como argumentativo, torna-se necessária a predominância da disposição lógica de indícios, suposições, deduções e opiniões que busquem respaldar uma verdade potencial, seja um conjunto de sequências argumentativas que, como se tem vindo a evidenciar, comportem enunciados que apresentem uma crítica sobre determinado assunto.

A sua base é a contraposição de enunciados e a sustentação por operadores argumentativos, isto é, palavras que têm a função de opor um enunciado, cujo operador argumentativo mais característico seja a conjunção. Na sequência argumentativa, as marcas linguísticas são caracterizadas pelos conectores lógicos (causa, implicação, justificação, comparação, explicação, condição, etc.); operadores argumentativos (que indicam a orientação argumentativa); da mesma forma que a explicativa, há marcas de impessoalidade e de construções passivas; verbos modais (poder e dever), declarativos (achar, considerar) e *dicendis* para citações que permitem expressar as opiniões do locutor (possam, embora, não estar presentes, mas tão somente implícitos e serem recuperáveis através da inferência); presença de modalização introduzida por construções verbais cuja preferência remete para os tempos do passado, para referir todo o tipo de dados factuais terminados e, como é óbvio, o presente, o tempo do irrefutável, da fiabilidade, generalizador, se necessário; uso de vocabulário mais abstrato, avaliativo – logo, axiológico –, pois o locutor inscreve-se explicitamente no texto, deixando nele marcas profundas da sua presença, do seu ponto de vista (terror, brutais, hediondo, caráter, etc.); os atos ilocutórios preferencialmente usados neste tipo de sequência são o assertivo e o interrogativo.

Generalizando embora, são estes os traços gerais que se podem indicar para, resumidamente, realçar o papel das sequências literárias na fala e na escrita. Embora se aluda pouco à gramática reflexiva – nem todos a conhecem por esse nome –, ela já faz parte dos planos de ensino de diversos docentes e estudantes de Língua. De facto, ainda que uns a conheçam por essa denominação, outros denominam-na como gramática do texto, de reflexão sobre a língua ou, mesmo, de estudo da língua. Seja qual for o nome pela qual se conhece, não há dúvida de que o seu uso deve fazer parte da educação linguística de qualquer aprendente.

REFERÊNCIAS

- Bechara E. (2009). *Moderna Gramática Portuguesa*. 37ª Ed. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Besse, H., Porquier, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier-Crédif.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Graó.
- Gardner, R. C. (2020). *Attitudes and Motivations in Second Language Learning*. In: E. Fernandes, A. Língua Portuguesa em Contexto Internacional. Um guia para Professores. Roosevelt: Boavista Press.

- Llopis-García, R., Real Espinosa, J. M., Ruíz Campillo, J. P. (2012). *Qué Gramática Enseñar, Qué Gramática Aprender*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Lock, G. (1995). *Functional English Grammar: An Introduction for Second Language Teachers*. Cambridge: University Press.
- Neves, M. H. M. (2001). *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- Possenti, S. (1996). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Education.
- Travaglia, L. C. (2009). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1.º e 2.º graus*. (8ª ed). São Paulo: Cortez.

Tipo: Artículo original - **Sección:** Português como Língua Estrangeira (Dosier)

Competencia léxica en los libros de texto para la enseñanza del Portugués como Lengua Extranjera

Lexical competence in textbooks for teaching Portuguese as a foreign language

Estela Mary Peralta

*Instituto Superior de Lenguas, Facultad de Filosofía,
Universidad Nacional de Asunción, Paraguay*
<https://orcid.org/0000-0002-9108-0514>

e-mail: estmary@gmail.com

Gustavo Adrián Benítez Ortiz

*Instituto Superior de Lenguas, Facultad de Filosofía,
Universidad Nacional de Asunción, Paraguay*
<https://orcid.org/0009-0003-9891-0829>

e-mail: phoenix_007_1@hotmail.com

Francisca Isidora Ortiz de Benítez

*Instituto Superior de Lenguas, Facultad de Filosofía,
Universidad Nacional de Asunción, Paraguay*
<https://orcid.org/0009-0005-8659-5723>

e-mail: franciscaortizg@hotmail.com

Recibido: 13/9/2023
Aprobado: 17/11/2023

RESUMEN

El objeto de este trabajo ha sido describir de qué manera se aborda la enseñanza del léxico en los libros de texto utilizados en dos instituciones de enseñanza del portugués como lengua extranjera en la ciudad de Asunción, siguiendo la perspectiva de la enseñanza de lenguas extranjeras y la lexicología. Se trata de una pesquisa cualitativa, descriptiva y documental. El análisis se efectuó por medio una lista de verificación a fin de identificar el enfoque de enseñanza, la tipología de textos, unidades léxicas abordadas, actividades y estrategias planteadas, entre otras. Los resultados evidencian que los libros de texto plantean la enseñanza del léxico de manera secundaria. Aunque las propuestas se ajustan al enfoque comunicativo, las actividades y estrategias corresponden mayormente a la comprensión y en menor medida a la retención y ampliación, cuyos ejercicios corresponden al enfoque tradicional, completamientos y sustituciones. Asimismo, se entrevé poco uso del diccionario. Es tangencial, que los docentes en formación, así como los expertos tengan en cuenta las propuestas de enseñanza del léxico de una lengua extranjera y estén al corriente que un libro de texto es un elemento auxiliar de la práctica pedagógica, pero este debe evaluarse reflexivamente y a raíz de ello plantear actividades complementarias y, por consiguiente, brindar una enseñanza de calidad.

Palabras clave: enseñanza del léxico; libros de texto; portugués; lengua extranjera.

ABSTRACT

The objective of this work has been to describe how lexical teaching is addressed in the textbooks used in Portuguese as a foreign language teaching institutions in the city of Asunción, following the perspective of the teaching of foreign languages and their lexicology. This is a qualitative, descriptive, and documentary research. The analysis made using a checklist to identify the teaching approach, the typology of texts, lexical units covered, planned activities and strategies, among others. The results show that textbooks can teach lexicon in a secondary way. Although the proposals adjust to the communicative approach, the activities and strategies correspond mostly to understanding and to a lesser extent to retention and expansion, whose exercises correspond to the traditional approach, completions, and replacements. Likewise, we see little use of the dictionary. It is tangential that teachers in training, as well as experts, must consider the proposals for teaching the lexicon of a foreign language, and it is also true that a textbook is an auxiliary element of pedagogical practice, but this must be evaluated. reflexively and it is the basis for sowing complementary activities and, consequently, offering a feeling of quality.

Keywords: lexicon teaching; textbooks; Portuguese; foreign language.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de una lengua extranjera entraña que se realice con un enfoque pedagógico propio. Los distintos métodos de enseñanza han aportado múltiples perspectivas para que la práctica docente sea efectiva. En ese sentido, el enfoque comunicativo ha sido el que más ha cobrado interés. El objeto de la enseñanza de una lengua es lograr que el aprendiz logre la competencia comunicativa, que a su vez comprende otras competencias: la lingüística, sociolingüística, pragmática (Consejo de Europa, 2001). La competencia lingüística reúne otras: la léxica, gramatical, semántica, fonológica ortográfica y ortoépica, las cuales se correlaciona; no obstante, la competencia léxica es transversal a todas (Baraló, 2005), ya que conocer una palabra supone conocer su fonética, significado, morfología, su comportamiento sintáctico, así como las relaciones semánticas, las colocaciones y sus restricciones de uso (Baraló, 2005), estos conocimientos están inmersos en los distintos niveles y competencias.

A través del léxico, el aprendiz de una lengua interioriza de manera paulatina la lengua y construye un conocimiento acerca de la comunidad, además le permite procesar las informaciones, ejercer las diferentes funciones comunicativas y acceder al sistema conceptual configurado por el lenguaje. El léxico además de permitir nominar el mundo físico y cultural facilita la comprensión de este a través de conceptos lingüísticos y no lingüísticos creados por los pueblos (Bidermam, 2001).

La enseñanza del léxico ha sido marginada en los métodos de enseñanza más tradicionales, en el enfoque estructuralista se limitaba a la lista de palabras o vocabulario descontextualizados. Con el advenimiento de los métodos de corte comunicativo y de la lingüística aplicada descollaron nuevos enfoques y métodos de enseñanza del léxico.

Lahuerta y Pujol (2008) refieren que un estudiante de lengua extranjera posee un sistema construido de su primera lengua. En cambio, el de la segunda se construye por niveles a medida que aprende la lengua meta. Esto es primordial para la enseñanza del léxico, puesto las relaciones que establece un aprendiz de nivel inicial corresponden al nivel fonético y ortográfico y en menor grado se dan en lo paradigmático y sintagmático. Lo cual obedecería a que en los niveles iniciales se tienda a la traducción, porque el sistema es frágil y aún no se puedan establecer asociaciones y relaciones semánticas. Tal es así que, en estos niveles, la comprensión, retención y producción o utilización del vocabulario se apoya en la primera lengua.

La enseñanza del léxico envuelve técnicas de presentación del léxico, de retención y de ampliación, la primera se puede realizar por medio de recursos audiovisuales, juegos, parafraseo, definiciones, o a través de la propia lengua materna del estudiante por medio de palabras contenidas en textos, ya sean reales o adaptados.

En cuanto a las estrategias, estas pueden ser directas e indirectas. Las directas incluyen las memorísticas, que permiten el almacenamiento y recuperación de la información, a este grupo pertenecen ejercicios de relaciones mentales, el uso de imagen y sonido que permiten relacionar palabras por medio de e redes semánticas, identificar similitudes en la lengua materna y la extranjera. Las estrategias cognitivas son las que posibilitan estructurar el *input*: marcar, subrayar palabras, anotar palabras clave, deducción de reglas, retroalimentar o practicar la ortografía y pronunciación, reconocer palabras y fórmulas, utilizar diccionarios. Corresponden a este grupo las estrategias compensatorias que sirven para solucionar dificultades que surjan en situaciones comunicativas reales: estas pueden ser destinadas a la recepción: predecir el significado a través del tema, establecer inferencias, echar mano al conocimiento previo y las estrategias de producción: parafraseo, sinónimos, antónimos, sustitución de términos específicos por genéricos, uso de frases hechas, entre otras (Cervero y Pichardo, 2000).

Por otra parte, las estrategias indirectas son las metacognitivas, permiten que el estudiante tenga cierto control de su aprendizaje; las afectivas que posibilitan regular y controlar las emociones y las sociales que ayudan en el momento de la interacción.

La comprensión, retención y la ampliación del conocimiento de las unidades léxicas adquiridas tienen que ver con el *input*. El estudiante de una lengua extranjera generalmente no está expuesto a un estímulo lingüístico constante como lo hace el nativo. Motivo por el que debe propiciarse esos espacios y la manera adecuada, si estos son apropiados la interpretación resulta sencilla, así como la retención. Respecto de la recuperación o utilización de las unidades léxicas retenidas, dependen del nivel de conocimiento y de la disponibilidad de estas, o sea, que estén activadas en el lexicón mental (Lahuerta y Pujol, 2009).

Por su parte, Durão (2015) entiende por lexicón mental, como el lugar donde las personas almacenan el léxico que aprenden a lo largo de su vida. Allí, las palabras se interrelacionan con otras para formar nuevas palabras y significados. El conocimiento léxico está directamente relacionado con el conocimiento que una persona tiene del mundo, a mayor conocimiento y experiencia de una persona, mayor es su colección léxica. Para la autora, el conocimiento del mundo no es estático, sino que se modifica ante una nueva experiencia, lo que repercute una persona, pues cambia el léxico y las relaciones de significado.

Durão (2015) afirma que existen tres procesos por los se atraviesa para adquirir el léxico, el primero un proceso que requiere un cierto esfuerzo por parte de la persona para comprender el léxico, ya que esta debe ser capaz de reconocer el léxico, lo que resulta difícil en un primer contacto, pero con el tiempo se llega al segundo proceso, el de retención, que involucra saber cuáles son los más aspectos relevantes del léxico, y una vez superada esta etapa se arriba a la producción, que no es más que la utilización de los elementos aprendidos.

Actualmente, los recursos existentes para la enseñanza de una lengua extranjera son profusos y se presentan en múltiples formatos y en las últimas décadas los recursos de carácter digital se han afianzado. Uno de los más habituales es el libro de texto o manual, los cuales, según Almeida Filho (1998) son programaciones de experiencias viables en una lengua meta que se estructuran en unidades de trabajo. Es una herramienta disponible para el profesorado que le permite planificar e implementar los distintos contenidos en las clases.

Para Souza Ferraz Díely & Borges Mota (2004), el rol del docente adquiere relevancia en la selección del libro de texto ya que debe utilizar su experiencia pedagógica para que pueda evaluar críticamente el material con el que trabaja y, en consecuencia, personalizar su enseñanza, adaptándolo a las necesidades del alumnado. La elección de un libro, según Richards (2012), se debe efectuar teniendo en cuenta la finalidad de tales recursos. Un libro resulta ideal cuando se ajusta a las necesidades de una situación determinada, es decir, si resulta

fácil aplicarlo y si pose un equilibrio de contenido gramaticales y las cuatro habilidades. Empero, para los estudios léxicos, es conveniente que los libros de texto no sean la única fuente de material que se lleva al aula (Cavalcante, 2015).

Richards (2012) subraya que los autores de los libros de texto, por lo general, se preocupan por elaborar y acercar un recurso innovador, creativo, atrayente y que motive al docente a usarlo. Sin embargo, este habrá de ajustarse a las necesidades del estudiantado, los objetivos deben articularse con el programa del enseñanza-aprendizaje, además deben proyectar los usos de la lengua que harán los aprendices con ella. Igualmente, deben contribuir a emplear la lengua de manera efectiva de forma individual. Por otra parte, deberían considerar las necesidades del alumnado, facilitar el aprendizaje sin imponer un método y deben tener un objeto para apoyar el aprendizaje, puesto que es mediador entre la lengua meta y el estudiante (Cunningsworth, 1995).

MATERIALES Y MÉTODO

Este estudio es cualitativo, puesto que se pretende describir realidad tal cual como se desarrolla en un contexto específico. Asimismo, no se intenta formular generalizaciones, sino describir conductas observables. El corpus de análisis se compone por libros de texto *Viajando ao Brasil* y unidades didácticas utilizadas por docentes en el Centro de Estudios Brasileños de la ciudad de Asunción. Se destaca la dificultad de acceder a los recursos utilizados en distintas instituciones, pues son de uso restricto. Los materiales examinados en este trabajo fueron cedidos para el efecto, bajo la condición de que no sean distribuidos al público. Ante cualquier eventualidad, se optó por no incluir imágenes que ilustren los hallazgos.

El instrumento utilizado ha sido una guía de análisis elaborada para el efecto, a modo de lista de verificación o *checklist*, compuesta por siete ítems y cada uno subdividido con variables específicas: a) enfoque utilizado; b) habilidades lingüísticas; c) tipos de actividades; d) procesos de adquisición del léxico identificados; e) tipología de textos; f) unidades léxicas; g) estrategias utilizadas.

RESULTADOS

Las unidades LD1 están diseñadas para ser utilizadas en grupos de tres unidades para cada nivel dentro de los cursos de portugués impartidos por el Centro de Idiomas ILPOR. El libro se denomina *Viajando ao Brasil* es una colección de tres libros, los dos primeros están dirigidos a los niveles básico e intermedio 1, constan de dos libros, un libro de texto y un cuaderno de ejercicios. El tercer libro está dirigido a estudiantes de niveles intermedio 2 al avanzado 3. Los tres libros y los cuadernos de ejercicios están divididos en doce unidades, que se organizan según diferentes ámbitos de actividad. Se identifica una unidad introductoria de fonética, un apéndice gramatical, transcripción de los audios utilizados en el libro y las fuentes de todos los materiales que componen el libro. Las unidades están diseñadas para que se utilicen en grupos de tres unidades para cada nivel dentro de los cursos de portugués impartidos por el Centro de Idiomas ILPOR, así se dividen las unidades de la siguiente manera¹: Unidades 4, 5, 6, Nivel Básico 2; Unidades 7, 8, 9, Nivel Básico 3 y Unidades 10, 11, 12, Nivel Intermedio 1.

El segundo grupo de recursos examinados corresponde al Centro de Estudios Brasileiros (CEB) de Asunción. Son unidades didácticas elaboradas por docentes de manera individual o colaborativa.

Los libros y unidades analizados están impresos en color y en blanco y negro, acompañando imágenes ilustrativas y en determinados ejercicios, imágenes que se utilizan

como referencia para poder realizarlos. Las explicaciones de las unidades son responsabilidad del profesor, puesto que las explicaciones no son abundantes.

Los hallazgos se presentan de acuerdo con las variables estudiadas y se expone de forma conjunta y general.

a) Enfoque adoptado

Los libros y recursos vistos plantean seguir un enfoque comunicativo pues apuntan al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Las lecciones o unidades de los textos parten de textos auténticos los cuales presentan el uso real de lengua. Además, se advierten que estos pretenden cubrir las cuatro destrezas lingüísticas: hablar, leer, escuchar y escribir. Los textos se destinan a estudiantes que aprenderán la lengua es un espacio formal: institutos de idiomas, están direccionados para extranjeros, en este caso hablantes del español, jóvenes y adultos.

b) Habilidades lingüísticas abordadas en las unidades

Las unidades parten de textos, se intenta abordar las cuatro destrezas, pero la cobertura de estas no se da en proporciones similares. Así también, se comprueba que las actividades escritas con más recurrentes que las orales. Además, los contenidos gramaticales ocupan un número elevado de páginas.

La comprensión oral se plantea escribir la letra de una canción con espacios en blanco dentro de ella, los cuales deben ser llenados por los estudiantes luego de escuchar la canción en cuestión. También se propone el visionado de videos cortos y luego realizar tareas sobre estos. Con respecto a la expresión oral, los ejercicios siguen la misma secuencia: preguntas que el estudiante debe responder oralmente, también debates sobre un tema concreto.

Otro método presente en las unidades del CEB son los ejercicios de dictado, ya sea de palabras u oraciones completas. Los ejercicios de expresión escrita corresponden al completamiento de lagunas y en algunos casos a la escritura de breves textos como historietas, diálogos, cartas. En el libro Viajando a Brasil, las propuestas de redacciones son exiguas.

c) Tipos de actividades planteadas

En los recursos estudiados se ha identificado que se proponen diversas actividades para el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Las que atañen al léxico mayormente son los diálogos, ejercicios de completamiento, algunos casos contienen las palabras o frases que servirán para el completado del ejercicio y en otros casos no se los añade. Las actividades corresponden mayormente a la comprensión del texto, que se plantean en casi todos los niveles, de manera iterativa: a partir de un texto se solicita al alumno que exprese una opinión o escriba un texto breve según lo que haya podido entender acerca de este.

Con respecto a la retención, no se encontraron actividades o ejercicios que cubran estas actividades. En esta sección podrás encontrar diferentes tipos de ejercicios, entre los más comunes se encuentran responder preguntas, crear discursos cortos o en algunos casos ejercicios como crear historias cortas de manera individual o cooperativa.

d) Procesos de adquisición del léxico planteados

En cuanto a los procesos de adquisición del léxico se subraya que se hallaron muestras de los que atañen a la explicación de palabras que aparecen en las lecciones, significado, contextos de uso, etc. No implica necesariamente una definición tipo diccionario. Por otro lado, tampoco se constató los que de memorización.

Se pudo verificar actividades afines a la incorporación de nuevas palabras a los textos con ejercicios muy variados en los que el alumno debe hacer uso de nuevos términos aprendidos, crear diálogos, completar frases, entre otros.

e) Tipología de textos

Los textos son los recursos mediante los cuales se aproxima al estudiante a la lengua meta, estos cuanto más auténticos serán más significativos. Asimismo, estos contienen el input o estímulo lingüístico. Las unidades examinadas presentan cómics, textos narrativos, textos expositivos, diálogos. Los relatos aparecen en los textos que corresponden a los niveles básicos, en los niveles intermedios se opta por los cómics, textos humorísticos, así como los textos expositivos breves. Este tipo de textos se encontraron en lecciones de nivel intermedio y avanzado, cubriendo temas no muy complejos, aunque están diseñados para estudiantes de nivel intermedio y avanzado.

f) Unidades léxicas presentadas

Las unidades léxicas planteadas varían de acuerdo con el objetivo de las lecciones. En los ciclos básicos son más frecuentes las nominales, seguidas de las verbales. Mayormente Corresponden a unidades léxicas simples, pocas pertenecen a las unidades fraseológicas. En tanto, las unidades verbales se tratan en todos los niveles que aumentan gradualmente en dificultad.

g) Estrategias utilizadas

Las estrategias identificadas en las unidades vistas corresponden a las directas, específicamente las cognitivas, que incumben al reconocimiento y uso de palabras o frases, pero no se recomienda el uso del diccionario ni las unidades contienen glosarios a modo de información adicional.

En los materiales del CEB se identificó la prevalencia de copia de términos de palabras o frases que aparecen en textos orales. La segunda estrategia más utilizada es el completamiento de huecos o espacios con frases o palabras cuyos textos son creados para el efecto. Igualmente, se advierten algunos ejercicios destinados a la producción mediante la reescritura de frases y textos, según el tipo de redacción de la tarea, en algunos casos para crear otras oraciones con otros significados o utilizarlas en otros contextos.

DISCUSIÓN Y CONSIDERACIONES FINALES

El libro de texto como recurso didáctico es útil para el proceso de enseñanza-aprendizaje, no obstante, su selección y uso debe ajustarse a las necesidades del alumnado y del docente. Como elemento de concreción curricular habrá de elaborarse con sumo cuidado en cuanto a la información, actividades y evaluaciones. La enseñanza del léxico no debe dejarse al azar, puesto que es un componente transversal y cardinal del aprendizaje de una lengua. Por tanto, su elaboración demanda una planificación y selección adecuada de los contenidos.

Los materiales examinados se programaron siguiendo un enfoque comunicativo, las actividades parten de textos reales, apenas son adaptados o inventados. Las actividades de desarrollo del léxico preeminentes son las de acercamiento, que se plantean desde la comprensión textual, específicamente la escrita. Se plantean exigüos ejercicios referidos a retención y a la producción o ampliación léxica.

Las actividades específicas para el abordaje del léxico se proponen de manera periférica. Estas resultan mecánicas y someras, prevalecen los ejercicios convencionales: completamiento, sustitución, dictado. Ocasionalmente, se plantean ejercicios que supongan la

ampliación de los significados o la creación de frase con sentidos disímiles. Se subraya que algunas actividades se proponen de forma somera y descontextualizada.

En suma, los libros de texto y recursos didácticos auxilian las clases de lengua extranjera, no obstante, estos son incompletos y como aseveraba Richards (2012), no siempre zanján todas las necesidades de los programas. Es tangencial la evaluación por parte del docente en cuanto a su contenido, organización y actualización. Teniendo en cuenta que son herramientas de apoyo, es primordial identificar las faltas para poder ampliarlas y así llevar a cabo una enseñanza más completa.

El abordaje del léxico se da manera superficial, distante de las teorías léxicas, por tanto, el docente en formación, así como los expertos deben estar formados al respecto para poder crear actividades, proponer recursos eficientes y cubrir la demanda que supone la enseñanza de una lengua extranjera.

REFERÊNCIAS

- Almeida Filho, J. C. P. (1998). Escolha e Produção de Material Didático para um ensino comunicativo de línguas. Contexturas: ensino crítico de língua inglesa. APLIESP, n. 2.
- Baraló, M. (2005). “La competencia léxica en el Marco Común Europeo de Referencia”. Em S. A. Sociedad General Española de Librería, Caravela. 58: Marco común de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. Propuestas para la enseñanza de ELE (II) (pp. 28-48). Madrid, España: Sociedad General Española de Librería, S. A.
- Biderman, M. T. C. (2001). Teoria lexical e lingüística computacional. Martins Fontes.
- Cavalcante, M. S. (2015). “Palavra por palavra: O estudo do léxico no livro didático de língua”. En O. L. Nadin, & A. d. Ferreira. Léxico e ensino. Letraria. <https://www.lettraria.net/lexico-e-ensino/>
- Cervero, M.^a J. y Pichardo, F. (2000). Aprender y enseñar vocabulario. Edelsa.
- Cunningsworth, Alan. (1995), Choosing your coursebook. Oxford: Macmillan.
- Durão, D. A. (2015). “Refletindo sobre a presença de unidades léxica idiomáticas em livros didáticos de português para estrangeiros”. En ICCAL. Internacional Congress of Critical Applied Linguistics.
- Europa, C. d. (2001). Quadro Europeu Comum de Referência. ASA.
- Lahuerta Galán, J. y Pujol Vial, M. (2009). “La enseñanza del léxico: una cuestión metodológica”. En Monográficos Marco ELE. Num. 8.
- Richards, J. (2012). The role of textbooks in a language program.
- Souza Ferraz Diely, R. C., & Borges Mota, M. (2004). A teoria, o livro didático e o professor: Linguagem & Ensino, 65-68. Acesso em janeiro de 2020, disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15594/9781>.

Tipo: Artículo original - **Sección:** Artículos varios

Catálogo de artículos de Lingüística en la Revista Paraguaya de Sociología (1964-2014)

Catalog of articles on Linguistics in the
Paraguayan Journal of Sociology (1964-2014)

Roberto H. Stark

*Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas,
Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, Paraguay*
<https://orcid.org/0000-0001-6863-4251>

e-mail: robertohstark@yahoo.com

Alex Stark

Facultad de Filosofía, Universidad Nacional de Asunción, Paraguay
<https://orcid.org/0009-0003-6452-3441>

e-mail: alexstark.011@gmail.com

Recibido: 2/10/2023
Aprobado: 10/12/2023

RESUMEN

La Revista Paraguaya de Sociología es una de las publicaciones periódicas científicas más longevas del Paraguay, su primer número data del año 1964. En más de 50 años de publicaciones, incluyó un interesante número de artículos en el campo de la Lingüística, en especial sobre el bilingüismo en Paraguay. Por otro lado, en la búsqueda de bibliografía especializada en este campo, se ha constatado la dispersión de artículos especializados en esta especialidad, lo que dificulta el trabajo de recabar bibliografía nacional al respecto, ya que las ediciones más antiguas de esta revista no se encuentran aún digitalizadas, disponibles en la red internet. El presente trabajo busca contribuir a paliar este problema. Ofreciendo al investigador/a una lista de artículos publicados en el campo de la lingüística en una revista en particular, la Revista Paraguaya de Sociología, considerando que es de las publicaciones científicas, en humanidades, más antiguas ofreciendo la posibilidad de encontrar cantidad y diversidad de trabajos en el campo de la Lingüística. El catálogo se presenta en tres configuraciones: por año de la publicación, por temática y finalmente por autores.

Palabras clave: lingüística; sociolingüística; bilingüismo; guaraní; castellano paraguayo.

ABSTRACT

The Revista Paraguaya de Sociología is one of the longest-running scientific journals in Paraguay, its first issue dates to 1964. In more than 50 years of publications, it has included an interesting number of articles in the field of Linguistics, especially on bilingualism in Paraguay. On the other hand, in the search for specialized bibliography in this field, the dispersion of specialized articles in this field has been noted, which makes it difficult to gather national bibliography on the subject, since the oldest editions of this journal are not yet digitized nor are they available on the Internet. The present work seeks to contribute to alleviate this problem. It offers the researcher a list of articles published in the field of linguistics in a particular journal, the Revista Paraguaya de Sociología, considering that it is one of the oldest scientific publications in the field of humanities, offering the possibility of finding a large number and diversity of works in the field of linguistics. The catalog is presented in three configurations: by year of publication, by subject and finally by authors.

Keywords: linguistics; sociolinguistics; bilingualism; Guaraní; Paraguayan Spanish.

INTRODUCCIÓN

La lingüística y sus diferentes ámbitos de estudio, es un campo con un desarrollo académico disperso en el Paraguay. Si bien existen trabajos en esta temática muy antiguos, no existe una carrera académica y la documentación especializada está difusa en distintos centros de estudios, bibliotecas públicas y privadas. Gran parte de la bibliografía especializada no se encuentra disponible de manera completa y accesible en internet. Esto dificulta el trabajo de investigación en esta área, que por lo general implica un recorrido por estos centros de investigación y/o bibliotecas. La segunda dificultad es la falta de catálogos para orientar la búsqueda de bibliografía especializada, este déficit hace que el/la investigador/a tenga que iniciar su exploración bibliográfica prácticamente a ciegas, perdiendo mucho tiempo en identificar referencias bibliográficas buscando artículos en revistas una a una y capítulos en libros.

El presente trabajo busca contribuir a paliar este problema. Ofreciendo al investigador/a una lista de artículos publicados en el campo de la lingüística en una revista en particular, la Revista Paraguaya de Sociología. En el ámbito de la Lingüística, según la clasificación de Marín (1998) se encuadra como texto de tipo informativo¹.

La Revista Paraguaya de Sociología, RPS, es una de las publicaciones periódicas sobre humanidades más longevas del Paraguay. Publicada por primera vez en el año 1964. La Revista abarca principalmente trabajos de sociología, pero aborda una diversidad de temáticas, como la ciencia política, la antropología, historia, economía y la lingüística.

Esto la convierte en un instrumento fundamental para conocer el desarrollo de las ciencias sociales y/o humanísticas en el Paraguay. Simón (2011-2012) afirma sobre la Revista:

el CPES y la RPS, desde 1964, retomaron desde nuevas corrientes epistemológicas la tarea de pensar y repensar al Paraguay, a América Latina y al mundo, a partir de los ricos antecedentes del pensamiento precedente, y así abrieron las puertas, de la casa, y las páginas, de la revista, para nuevas generaciones que también se dedicaron a pensar y repensar, la realidad e incluso la misma práctica sociológica. (pág. 32)

Ese pensar y repensar la realidad paraguaya y latinoamericana incluyó estudios en el campo de la lingüística y sociolingüística, desde el primer número.

La RPS publica artículos de autores de varios países, con temas que abordan problemáticas del Paraguay, de la Región Latinoamericana o de un país extranjero en particular. Si bien existen otras publicaciones periódicas académicas en el país, esta se destaca por el amplio periodo de tiempo que abarca.

CRITERIOS PARA ELABORACIÓN DEL CATÁLOGO

A continuación, se presentan los criterios de inclusión de los artículos catalogados:

- i. Periodo de tiempo seleccionado. Para la revisión e identificación de los artículos, se tomó el periodo de publicaciones desde el año 1964 al 2014, desde el número 1 al 143. Si bien la revista sigue publicándose hasta el presente, se tomó este periodo porque representa 50 años de publicaciones.
- ii. Criterios de exclusión. No existen criterios de exclusión de los artículos, se consideran todos los artículos en las áreas de estudio ya sean estos ensayos, reportes de investigación, análisis de publicaciones, conferencias o entrevistas.
- iii. Temáticas abordadas. Al no haber criterios de exclusión, se incluyen todos los artículos que aborden los diferentes campos de la Lingüística, tales como: Lingüística en general, bilingüismo, sociolingüística, castellano paraguayo, guaraní, otras lenguas

indígenas no guaraní, lenguas indígenas en general, otras lenguas utilizadas en el Paraguay, guaraní y educación, bilingüismo y educación, política lingüística, lingüística en otros países.

El catálogo se presenta en tres clasificaciones y/o configuraciones:

- i. Por año de publicación dispuestos en decenios
- ii. Por tema del artículo según año
- iii. Por autor/res en orden alfabético según año

Clasificación de temas

Para identificar temas encarados en cada artículo, se procedió primero a trabajar en base a un concepto de Lingüística, con el fin de estar seguros de que estos temas sean ciertamente de esta área del conocimiento humano. El concepto de lingüística utilizado en el presente trabajo es el utilizado por Saussure (1999), “La materia de la lingüística está constituida en primer lugar por todas las manifestaciones del lenguaje humano...”.

La clasificación de los artículos según tema se implementó de acuerdo al siguiente orden:

- Bilingüismo, Bilingüismo en Paraguay
- Castellano Paraguayo, Castellano y educación
- Guaraní
- Educación, Educación bilingüe
- Lenguas indígenas de América
- Lingüística, Lingüística en otros países, Política lingüística
- Otras lenguas utilizadas en el Paraguay
- Sociolingüística

Estilo de referenciación bibliográfica

Se identifican dos estilos de referencia bibliográfica especializadas en el ámbito de la lingüística, letras y humanidades. El Modern Language Association, MLA, creado fundamentalmente para las humanidades, utilizado especialmente en el área de Lengua y Literatura (Purdue University, 2023). Por otro lado, se encuentra el MHRA, Modern Humanities Research Association, también diseñado para el ámbito de las humanidades, en especial letras, lingüística, historia, etc.

En este trabajo se decidió utilizar el MHRA, 3era edición. Considerando que tiene una mayor amplitud de ámbitos de las humanidades. El estilo sigue el siguiente esquema para artículos de revistas:

Autor/a o autores, nombre y apellido, tal como aparece en el artículo. Título del artículo. Título de la revista. Número de la revista, volumen, año o años de la publicación entre paréntesis, página inicial y final (Richardson, 2013).

En este caso se excluye el nombre de la revista ya que todos los artículos son de la misma publicación.

Ejemplo: Rubén **Bareiro** Saguier, “Trayectoria y proyección de las lenguas amerindias”, 69, 24, (1987), 7-28.

RESULTADOS

La lingüística y la sociolingüística han sido temas importantes dentro del repertorio de artículos de la RPS. En los 50 años de publicaciones estudiadas, 143 números, se identificaron 52 artículos en estos ámbitos. Es significativo que ya en el número 1 del volumen 1, 1.964, se publicara un artículo en este campo de estudio, nada más y nada menos que de Branislava Susnik “El guaraní en la vida socioeconómica colonial”.

Tabla 1. Cantidad de artículos de lingüística publicados en la Revista Paraguaya de Sociología de 1964 a 2014 según tema enfocado

Tema	Cantidad	%
Bilingüismo en Paraguay	10	19.2
Bilingüismo	2	3.8
Castellano Paraguayo	3	5.8
Castellano y educación	1	1.9
Educación	12	23.1
Guaraní	6	11.5
Lenguas amerindias	3	5.8
Lingüística	4	7.7
Lingüística en otros países	2	3.8
Otras lenguas utilizadas en el Paraguay	2	3.8
Política lingüística	3	5.8
Sociolingüística	4	7.7
Total	52	100

Elaboración propia con base a lo investigado

Los artículos identificados se publicaron entre los años 1964 y 2009, desde este año hasta el cierre del periodo de estudio, 2014, no se publicaron artículos en los ámbitos de este trabajo.

La cuestión del Bilingüismo es el tema más frecuente, enfocado desde tres áreas temáticas, el bilingüismo en Paraguay, el bilingüismo en general y el bilingüismo desde la educación. Sumando estas tres áreas temáticas, se publicaron 20 artículos en los 50 años de estudio.

Tabla 2. Artículos en el área temática del bilingüismo

Tema	Cantidad	%
Bilingüismo en Paraguay	10	50
Bilingüismo	2	10
Educación y bilingüismo	8	40
Total	20	100

Elaboración propia con base a lo investigado

Es de resaltar que el número 134 de la RPS del año 2009 estuvo dedicado enteramente al campo de la lingüística con 12 artículos.

Entre los temas poco abordados están “Otras lenguas del Paraguay” y “Lenguas indígenas de América”. Existen pocos trabajos sobre lenguas que no sean el castellano y el guaraní. Sólo se presentan dos trabajos que encaran el tema de otras lenguas nativas específicamente del Paraguay, Meliá en el año 2003 y Banks- Dávalos en el 2009. En cuanto a lenguas amerindias se presentan sólo tres artículos en los 50 años de publicaciones analizadas.

En lo que hace a autores/as, se encuentran artículos de pensadores/as de muchísima relevancia para las ciencias sociales y las letras del Paraguay, como la ya citada Susnik, Bareiro Saguier, Melià, este último con tres artículos, entre otros.

Destaca Graziela Corvalán que aportó 12 artículos entre los años 1976 y 2009. Publicó 5 trabajos en la temática del bilingüismo, 4 en educación bilingüe, 2 en políticas lingüísticas y una en sociolingüística, considerando que prácticamente todos tuvieron al bilingüismo como tema a abordar desde algunas de las temáticas citadas.

Según el tipo de artículo, se ha encontrado que la mayoría son ensayos, 36 de los 52. En cuanto a disponibilidad en la red internet, sólo se encuentran 16 del total.

CLASIFICACIÓN POR AÑO

1964

Branka J. Susnik. “El Guaraní en la vida socio-económica colonial”, 1, 1, (1964), 38-48.

Jiri Kolaja y Willis A. Sutton, “Notas sobre el papel de los componentes no-verbales en la interacción social”, 11, 5, (1968), 75-85.

1970

Oscar Serafini y Hugo Barbosa Oddone, “Inteligencia y creatividad en una muestra de niños residentes en barrios populares de Asunción. Su relación con el rendimiento escolar”, 18, 10, (1973), 153-181.

Graziela Corvalán, El bilingüismo en el Paraguay, 37, 13, (1976), 7-36.

María Cristina R. Welti, “Bilingüismo en el Paraguay: Los límites de la comunicación”, 46, 16, (1979), 63-97.

1980

Rodolfo Cerrón-Palomino, “La cuestión lingüística en el Perú”, 47, 17, (1980), 121-130.
Ministerio de Educación, Paraguay, “Situación lingüística y educación en el Paraguay”, 47, 17, (1980), 131-146.

Paul L. Garvín, “La lingüística como recurso en la planificación del lenguaje”, 50, 18, (1981), 7-24.

German De Granda, “Actitudes Sociolingüísticas en el Paraguay”, 51, 18, (1981), 7-22.

Graziela Corvalán, “El bilingüismo en la educación en el Paraguay: ¿es creativo u opresivo?”, 52, 18, (1981), 179-200.

Graziela Corvalán, “Sociedad y lengua: bilingüismo en el Paraguay”, 53, 19, (1982), 192-193.

Rodolfo Cerron-Palomino, “Multilingüismo y planificación lingüística: el futuro de las lenguas oprimidas de América”, 57, 20, (1983), 37-73.

German Fernández Guizzetti, “Ideología, actitudes y accionar respecto de las lenguas habladas en el Cono Sur americano”, 58, 20, (1983), 59-81.

Richard E. Wood, “La sociolingüística actual en América Latina”, 59, 21, (1984), 115-123.

Graziela Corvalán, “El bilingüismo en América Latina”, 59, 21, (1984), 151-198.

- Jacques Maurais, “Modernización lexicológica en Quebec”, 59, 21, (1984), 115-123.
- Graziela Corvalán, “Las actitudes del docente con respecto al uso de la lengua nativa en la escuela primaria en el Paraguay”, 63, 22, (1985), 95-108.
- Graziela Corvalán, “Estado del arte del bilingüismo en América Latina”, 65, 23, (1986), 159-160.
- Consuelo Yañez Cossío, “Currículum escolar y educación bilingüe intercultural”, 65, 23, (1986), 47-65.
- Jacques Maurais, “La norma lingüística”, 65, 23, (1986), 117-131.
- Elba Gigante, Pedro Lewin y Stefano Varese, “Condiciones etnolingüísticas y pedagógicas para una educación indígena culturalmente apropiada”, 66, 23, (1986), 121-153.
- Ruth Moya, “Educación bilingüe ¿Para qué?”, 67, 23, (1986), 65-72.
- Rubén Bareiro Saguier, “Trayectoria y proyección de las lenguas amerindias”, 69, 24, (1987), 7-28.
- Christina Bratt Paulston, “International handbook of bilingualism and bilingual education”, 73, 25, (1988), 344-345.

1990

- Germán De Granda, “Hacia una valoración del proceso de interferencia léxica del guaraní sobre el español paraguayo”, 77, 27, (1990), 141-163.
- Graziela Corvalán, “El bilingüismo urbano en el Paraguay. El caso de la ciudad de Asunción”, 79, 27, (1990), 89-116.
- Luis López, “La educación en áreas indígenas de América Latina: Apreciaciones comparativas desde la educación bilingüe intercultural”, 88, 30, (1993), 7-48.
- Germán De Granda, “Hacia la historia de la lengua española en el Paraguay. Un esquema interpretativo”, 89, 31, (1994), 65-94.
- Rafael Rodríguez Marín, “Actitudes frente a la norma del castellano paraguayo en la ciudad de Asunción”, 90, 31, (1994), 75-84.
- Graziela Corvalán, “La educación escolar bilingüe del Paraguay. Avances y desafíos”, 103, 35, (1998), 101-118.
- Capucine Boidin, “La política de educación bilingüe guaraní español en el Paraguay de los años 1990”, 104, 36, (1999), 147-158.

2000

- Gabriela Zuccolillo, “Paraguay “Pluricultural y bilingüe” (o “¿cómo se dice mestizo en guaraní?”)”, 104, 36, (2000), 185-202.
- Sonja Steckbauer, “La situación del guaraní en el Paraguay actual”, 108, 37, (2000), 77-94.
- Graziela Corvalán, “Consideraciones para las políticas lingüísticas del Paraguay”, 109, 37, (2000), 137-154.
- Christine Pic Gillard, “La transformación de un país plurilingüe en un país bilingüe. Un caso ejemplar: El Paraguay”, 109, 37, (2000), 155-184.
- Christine Pic Gillard, “El guaraní en el Paraguay: de la adquisición de la escritura a la biliteralidad”, 116, 40, (2003), 155-164.
- Bartomeu Melià, “Las lenguas indígenas en el Paraguay. Una visión desde el Censo 2002”, 116, 40, (2003), 179-202.

- Pierre Coy, “Prácticas narrativas y prácticas lingüísticas en el Paraguay”, 116, 40, (2003), 165-178.
- Aníbal Orué Pozzo, “Oralidad y escritura en Paraguay, Asunción: Arandura/UAA, 2002, 172 p”, 116, 40, (2003), 222.
- Graziella Corvalán, “Las políticas lingüísticas del Paraguay: Rol del Estado”, 122- 123, 42, (2005), 7-90.
- Graziella Corvalán, “El contexto sociocultural y la perspectiva de género en el bilingüismo”, 134, 46, (2009), 11-34.
- Graziella Corvalán, “La compleja historia de la educación bilingüe del Paraguay 1950-2000”, 134, 46, (2009), 231-258.
- Francisco Corral, “Aspectos y consecuencias socioculturales del bilingüismo”, 134, 46, (2009), 225-230.
- Lorenzo Livieres Banks y Santiago Dávalos, “Pasado y presente - las lenguas del Paraguay”, 134, 46, (2009), 199-210.
- Andrew Nickson, “Políticas de lengua y gobernabilidad: la revitalización del idioma guaraní en Paraguay”, 134, 46, (2009), 61-84.
- Bartomeu Melià, “Más acá y más allá del bilingüismo”, 134, 46, (2009), 49-60.
- Bartomeu Melià, “Elogio del monolingüismo guaraní”, 134, 46, (2009), 211-224.
- Departamento de Currículo, Ministerio de Educación y Culto, “¿Hacia dónde va la educación bilingüe?”, 134, 46, (2009), 267-294.
- Christine Pic Gillard, “El plan de educación bilingüe en Paraguay: una revolución silenciosa”, 134, 46, (2009), 259-266.
- Tadeo Zarratea, “Ñemongeta Paraguái ñe’e kõi rehe. (Diálogo sobre el bilingüismo paraguayo)”, 134, 46, (2009), 295.
- Tadeo Zarratea, “El guaraní: la lengua americana más viable”, 134, 46, (2009), 35-48.
- Gabriela Zuccolillo, “Lengua y nación: el rol de las élites morales en la oficialización del guaraní en 1992”, 134, 46, (2009), 85-102.

CLASIFICACIÓN POR TEMAS

Bilingüismo en general

- Graziella Corvalán, “El bilingüismo en América Latina”, 59, 21, (1984), 151-198.
- Graziella Corvalán, “Estado del arte del bilingüismo en América Latina”, 65, 23, (1986), 159-160.
- Christina Bratt Paulston, “International handbook of bilingualism and bilingual education”, 73, 25, (1988), 344-345.

Bilingüismo en Paraguay

- Graziella Corvalán, El bilingüismo en el Paraguay, 37, 13, (1976), 7-36.
- María Cristina R. Welti, “Bilingüismo en el Paraguay: Los límites de la comunicación”, 46, 16, (1979), 63-97.
- Ministerio de Educación, Paraguay, “Situación lingüística y educación en el Paraguay”, 47, 17, (1980), 131-146.
- Graziella Corvalán, “Sociedad y lengua: bilingüismo en el Paraguay”, 53, 19, (1982), 192-193.

Graziela Corvalán, “El bilingüismo urbano en el Paraguay. El caso de la ciudad de Asunción”, 79, 27, (1990), 89-116.

Gabriela Zuccolillo, “Paraguay “Pluricultural y bilingüe” (o “¿cómo se dice mestizo en guaraní?”)”, 104, 36, (2000), 185-202.

Christine Pic Gillard, “La transformación de un país plurilingüe en un país bilingüe. Un caso ejemplar: El Paraguay”, 109, 37, (2000), 155-184.

Bartomeu Melià, “Más acá y más allá del bilingüismo”, 134, 46, (2009), 49-60.

Tadeo Zarratea, “Ñemongeta Paraguái ñe’e kõi rehe. (Diálogo sobre el bilingüismo paraguayo)”, 134, 46, (2009), 295.

Castellano Paraguayo

Germán De Granda, “Hacia una valoración del proceso de interferencia léxica del guaraní sobre el español paraguayo”, 77, 27, (1990), 141-163.

Germán De Granda, “Hacia la historia de la lengua española en el Paraguay. Un esquema interpretativo”, 89, 31, (1994), 65-94.

Rafael Rodríguez Marín, “Actitudes frente a la norma del castellano paraguayo en la ciudad de Asunción”, 90, 31, (1994), 75-84.

Guaraní

Branka J. Susnik, “El Guaraní en la vida socio-económica colonial”, 1, 1, (1964), 38-48.

Sonja Steckbauer, “La situación del guaraní en el Paraguay actual”, 108, 37, (2000), 77-94.

Christine Pic Gillard, “El guaraní en el Paraguay: de la adquisición de la escritura a la biliteralidad”, 116, 40, (2003), 155-164.

Bartomeu Melià, “Elogio del monolingüismo guaraní”, 134, 46, (2009), 211-224.

Tadeo Zarratea, “El guaraní: la lengua americana más viable”, 134, 46, (2009), 35-48.

Gabriela Zuccolillo, “Lengua y nación: el rol de las élites morales en la oficialización del guaraní en 1992”, 134, 46, (2009), 85-102.

Educación, Educación bilingüe

Oscar Serafini y Hugo Barbosa Oddone, “Inteligencia y creatividad en una muestra de niños residentes en barrios populares de Asunción. Su relación con el rendimiento escolar”, 18, 10, (1973), 153-181.

Graziela Corvalán, “El bilingüismo en la educación en el Paraguay: ¿es creativo u opresivo?”, 52, 18, (1981), 179-200.

Graziela Corvalán, “Las actitudes del docente con respecto al uso de la lengua nativa en la escuela primaria en el Paraguay”, 63, 22, (1985), 95-108.

Consuelo Yañez Cossío, “Currículum escolar y educación bilingüe intercultural”, 65, 23, (1986), 47-65.

Elba Gigante, Pedro Lewin y Stefano Varese, “Condiciones etnolingüísticas y pedagógicas para una educación indígena culturalmente apropiada”, 66, 23, (1986), 121-153.

Ruth Moya, “Educación bilingüe ¿Para qué?”, 67, 23, (1986), 65-72.

Luis López, “La educación en áreas indígenas de América Latina: Apreciaciones comparativas desde la educación bilingüe intercultural”, 88, 30, (1993), 7-48.

Graziela Corvalán, “La educación escolar bilingüe del Paraguay. Avances y desafíos”, 103, 35, (1998), 101-118.

Capucine Boidin, “La política de educación bilingüe guaraní español en el Paraguay de los años 1990”, 104, 36, (1999), 147-158.

Aníbal Orué Pozzo, “Oralidad y escritura en Paraguay, Asunción: Arandura/UAA, 2002, 172 p”, 116, 40, (2003), 222.

Graziella Corvalán, “La compleja historia de la educación bilingüe del Paraguay 1950-2000”, 134, 46, (2009), 231-258.

Departamento de Currículo, Ministerio de Educación y Culto, “¿Hacia dónde va la educación bilingüe?”, 134, 46, (2009), 267-294.

Christine Pic Gillard, “El plan de educación bilingüe en Paraguay: una revolución silenciosa”, 134, 46, (2009), 259-266.

Lenguas indígenas de América

Rodolfo Cerrón-Palomino, “Multilingüismo y planificación lingüística: el futuro de las lenguas oprimidas de América”, 57, 20, (1983), 37-73.

German Fernández Guizzetti, “Ideología, actitudes y accionar respecto de las lenguas habladas en el Cono Sur americano”, 58, 20, (1983), 59-81.

Ruben Bareiro Saguier, “Trayectoria y proyección de las lenguas amerindias”, 69, 24, (1987), 7-28.

Lingüística²

Jiri Kolaja y Willis A. Sutton, “Notas sobre el papel de los componentes no-verbales en la interacción social”, 11, 5, (1968), 75-85.

Rodolfo Cerrón-Palomino, “La cuestión lingüística en el Perú”, 47, 17, (1980), 121-130.

Paul L. Garvín, “La lingüística como recurso en la planificación del lenguaje”, 50, 18, (1981), 7-24.

Jacques Maurais, “Modernización lexicológica en Quebec”, 59, 21, (1984), 115-123.

Jacques Maurais, “La norma lingüística”, 65, 23, (1986), 117-131.

Graziella Corvalán, “Consideraciones para las políticas lingüísticas del Paraguay”, 109, 37, (2000), 137-154.

Pierre Coy, “Prácticas narrativas y prácticas lingüísticas en el Paraguay”, 116, 40, (2003), 165-178.

Graziella Corvalán, “Las políticas lingüísticas del Paraguay: Rol del Estado”, 122-123, 42, (2005), 7-90.

Andrew Nickson, “Políticas de lengua y gobernabilidad: la revitalización del idioma guaraní en Paraguay”, 134, 46, (2009), 61-84.

Otras lenguas utilizadas en el Paraguay

Bartomeu Melià, “Las lenguas indígenas en el Paraguay. Una visión desde el Censo 2002”, 116, 40, (2003), 179-202.

Lorenzo Livieres Banks y Santiago Dávalos, “Pasado y presente - las lenguas del Paraguay”, 134, 46, (2009), 199-210.

Sociolingüística

German De Granda, “Actitudes Sociolingüísticas en el Paraguay”, 51, 18, (1981), 7-22.

Richard E. Wood, “La sociolingüística actual en América Latina”, 59, 21, (1984), 115-123.

Graziella Corvalán, “El contexto sociocultural y la perspectiva de género en el bilingüismo”, 134, 46, (2009), 11-34.

Francisco Corral, “Aspectos y consecuencias socioculturales del bilingüismo”, 134, 46, (2009), 225-230.

CLASIFICACIÓN DE ARTÍCULOS POR AUTORES³

B

Rubén Bareiro Saguier, “Trayectoria y proyección de las lenguas amerindias”, 69, 24, (1987), 7-28.

Christina Bratt Paulston, “International handbook of bilingualism and bilingual education”, 73, 25, (1988), 344-345.

Capucine Boidin, “La política de educación bilingüe guaraní español en el Paraguay de los años 1990”, 104, 36, (1999), 147-158.

C

Rodolfo Cerron-Palomino, “La cuestión lingüística en el Perú”, 47, 17, (1980), 121-130.

Rodolfo Cerron-Palomino, “Multilingüismo y planificación lingüística: el futuro de las lenguas oprimidas de América”, 57, 20, (1983), 37-73.

Francisco Corral, “Aspectos y consecuencias socioculturales del bilingüismo”, 134, 46, (2009), 225-230.

Graziella Corvalán, El bilingüismo en el Paraguay, 37, 13, (1976), 7-36.

Graziella Corvalán, “El bilingüismo en la educación en el Paraguay: ¿es creativo u opresivo?”, 52, 18, (1981), 179-200.

Graziella Corvalán, “Sociedad y lengua: bilingüismo en el Paraguay”, 53, 19, (1982), 192-193.

Graziella Corvalán, “El bilingüismo en América Latina”, 59, 21, (1984), 151-198.

Graziella Corvalán, “Las actitudes del docente con respecto al uso de la lengua nativa en la escuela primaria en el Paraguay”, 63, 22, (1985), 95-108.

Graziella Corvalán, “Estado del arte del bilingüismo en América Latina”, 65, 23, (1986), 159-160.

Graziella Corvalán, “El bilingüismo urbano en el Paraguay. El caso de la ciudad de Asunción”, 79, 27, (1990), 89-116.

Graziella Corvalán, “La educación escolar bilingüe del Paraguay. Avances y desafíos”, 103, 35, (1998), 101-118.

Graziella Corvalán, “Consideraciones para las políticas lingüísticas del Paraguay”, 109, 37, (2000), 137-154.

Graziella Corvalán, “Las políticas lingüísticas del Paraguay: Rol del Estado”, 122-123, 42, (2005), 7-90.

Graziella Corvalán, “El contexto sociocultural y la perspectiva de género en el bilingüismo”, 134, 46, (2009), 11-34.

Graziella Corvalán, “La compleja historia de la educación bilingüe del Paraguay 1950-2000”, 134, 46, (2009), 231-258.

Pierre Coy, “Prácticas narrativas y prácticas lingüísticas en el Paraguay”, 116, 40, (2003), 165-178.

D

German De Granda, “Actitudes Sociolingüísticas en el Paraguay”, 51, 18, (1981), 7-22.

Germán De Granda, “Hacia una valoración del proceso de interferencia léxica del guaraní sobre el español paraguayo”, 77, 27, (1990), 141-163.

Germán De Granda, “Hacia la historia de la lengua española en el Paraguay. Un esquema interpretativo”, 89, 31, (1994), 65-94.

F

German Fernández Guizzetti, “Ideología, actitudes y accionar respecto de las lenguas habladas en el Cono Sur americano”, 58, 20, (1983), 59-81.

G

Paul L. Garvín, “La lingüística como recurso en la planificación del lenguaje”, 50, 18, (1981), 7-24.

Elba Gigante, Pedro Lewin y Stefano Varese, “Condiciones etnolingüísticas y pedagógicas para una educación indígena culturalmente apropiada”, 66, 23, (1986), 121-153.

K

Jiri Kolaja y Willis A. Sutton, “Notas sobre el papel de los componentes no-verbales en la interacción social”, 11, 5, (1968), 75-85.

L

Luis López, “La educación en áreas indígenas de América Latina: Apreciaciones comparativas desde la educación bilingüe intercultural”, 88, 30, (1993), 7-48.

Lorenzo Livieres Banks y Santiago Dávalos, “Pasado y presente - las lenguas del Paraguay”, 134, 46, (2009), 199-210.

M

Jacques Maurais, “Modernización lexicológica en Quebec”, 59, 21, (1984), 115-123.

Jacques Maurais, “La norma lingüística”, 65, 23, (1986), 117-131.

Ruth Moya, “Educación bilingüe ¿Para qué?”, 67, 23, (1986), 65-72.

Bartomeu Melià, “Las lenguas indígenas en el Paraguay. Una visión desde el Censo 2002”, 116, 40, (2003), 179-202.

Bartomeu Melià, “Más acá y más allá del bilingüismo”, 134, 46, (2009), 49-60.

Bartomeu Melià, “Elogio del monolingüismo guaraní”, 134, 46, (2009), 211-224.

Departamento de Currículo, Ministerio de Educación y Culto, “¿Hacia dónde va la educación bilingüe?”, 134, 46, (2009), 267-294.

N

Andrew Nickson, “Políticas de lengua y gobernabilidad: la revitalización del idioma guaraní en Paraguay”, 134, 46, (2009), 61-84.

O

Aníbal Orué Pozzo, “Oralidad y escritura en Paraguay, Asunción: Arandura/UAA, 2002, 172 p”, 116, 40, (2003), 222.

P

Christine Pic Gillard, “La transformación de un país plurilingüe en un país bilingüe. Un caso ejemplar: El Paraguay.”, 109, 37, (2000), 155-184.

Christine Pic Gillard, “El guaraní en el Paraguay: de la adquisición de la escritura a la biliteralidad.”, 116, 40, (2003), 155-164.

Christine Pic Gillard, “El plan de educación bilingüe en Paraguay: una revolución silenciosa”, 134, 46, (2009), 259-266.

R

Rafael Rodríguez Marín, “Actitudes frente a la norma del castellano paraguayo en la ciudad de Asunción”, 90, 31, (1994), 75-84.

S

Oscar Serafini y Barbosa Oddone Hugo, “Inteligencia y creatividad en una muestra de niños residentes en barrios populares de Asunción. Su relación con el rendimiento escolar.”, 18, 10, (1973), 153-181.

Sonja Steckbauer, “La situación del guaraní en el Paraguay actual.”, 108, 37, (2000), 77-94.

Branka J. Susnik, “El Guaraní en la vida socio-económica colonial”, 1, 1, (1964), 30-48.

W

María Cristina R. Welti, “Bilingüismo en el Paraguay: Los límites de la comunicación”, 46, 16, (1979), 63-97.

Richard E. Wood, “La sociolingüística actual en América Latina”, 57, 20, (1983), 111-122.

Y

Consuelo Yañez Cossio, “Curriculum escolar y educación bilingüe intercultural.”, 65, 23, (1986), 47-65.

Z

Tadeo Zarratea, “Ñomongeta Paraguái ñe'e kõi rehe. (Diálogo sobre el bilingüismo paraguayo)”, 134, 46, (2009), 295.

Tadeo Zarratea, “El guaraní: la lengua americana más viable”, 134, 46, (2009), 35-48.

Gabriela Zuccolillo, “Paraguay “Pluricultural y bilingüe” (o “¿cómo se dice mestizo en guaraní?”)”, 109, 37, (2000), 185

Gabriela Zuccolillo, “Lengua y nación: el rol de las élites morales en la oficialización del guaraní en 1992”, 134, 46, (2009), 85-102.

NOTAS

¹ Marín describe a estos textos como en los cuáles “el autor trata de demostrar, mediante datos, una serie de consideraciones objetivas o de ideas que consideren provistas de un valor veritativo positivo o negativo, o en los que, en lugar de demostrar, puede ampliar, matizar, confirmar o denegar, afirmaciones previamente expuestas por sí mismo o por otros”. (1998, pág. 18)

² Incluye Lingüística en otros países y política lingüística

³ En base al apellido del autor/a, en caso de más autores, se utiliza el apellido del primer autor/a nombrado. Dispuestos en orden cronológico.

REFERENCIAS

- Marín, F. M. (1998). *El comentario linuistico. Metodología y práctica*. Madrid: Cátedra.
- Purdue University. (11 de setiembre de 2023). *Purdue Online Writing Lab*. Obtenido de MLA Formatting and Style Guide:
https://owl.purdue.edu/owl/research_and_citation/mla_style/mla_style_introduction.html
- Richardson, B. (. (2013). *MHRA STYLE GUIDE*. Cambridge: Modern Humanities Research Association.
- Saussure, F. D. (1999). *Curso de Linguistica General*. Buenos Aires: Losada.
- Simon, J. L. (2011-2012). La singladura de tres decenios de la Revista Paraguaya de Sociología (RPS) y del Centro Paraguayo deEstudios Sociológicos (CPES). *Estudios Paraguayos - Vols. , N°s. , XXIX y XXX(1 y 2)*, 31-76.

Tipo: Artículo original - **Sección:** Artículos varios

Guarani Paraguái ñe'ẽryru momba'ereko, Ñemyasãi Peteĩha

Caracterización del Diccionario de la Lengua Guaraní del Paraguay, Primera Edición

Dionisio Fleitas Lecoski

*Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní,
Universidad Nacional de Itapúa, Paraguay*
<https://orcid.org/0000-0001-7051-9025>

e-mail: lecoskidfl@gmail.com

Recibido: 15/9/2023
Aprobado: 21/11/2023

ÑEMOMBYKY

Guarani jeporu meme ndojehechakuaái heta ára jehekombo'e hekorãitépe, oñemomba'evhápe castellano aõõnte, upévare, arandukakuéra guaraníme, upéva apytépe, guarani ñe'ẽryru guaraníme aõõnte noñemotenondéi, ojejpove ñe'ẽryru iñe'ẽkõiva guaraní- castellano / castellano-guaraní. Ñe'ẽryrukuéra guaraníme aõõnte ojeikuaáva oñemyesãi meve Guarani Ñe'ẽ Rerekuapavẽ (GÑR) Guarani Paraguái Ñe'ẽryru (2021) ha'e ojapova'ekue Ricardo Servín (2003) ha Instituto Superior de Educación "Dr. Raúl Peña" (2004). Ojehupyty rekávo GÑR Ñe'ẽryru peteĩha momba'ereko ojehaíva guaraníme aõõnte ojegueroquata ko tembikuaareka oñemoteĩ ha ojeikuaávo mboy ñe'ẽpa ha mba'ẽichapa umi ñe'ẽ oñemyesakáva ñe'ẽryru peteĩhápe ojehechakuaávo guarani ko'aágua Paraguái, oguerékopa ñe'ẽryru ñe'ẽ guarani ypykue aõõnte térãpa oguereko avei ñe'ẽ oúva ambue ñe'ẽgui. Ko tembikuaareka oñemohenda taperekokuaa papygua ha tekoguápe heko techaukaráva. Ojeporúkuri ta'ãnga ñemombykyrã ha mba'ẽichapa ñe'ẽnguéra oíva ñe'ẽryrúpe. Ojehuhúva rupi oje'ekuaa ñe'ẽryru oguerékoha 1849 ñe'ẽ teĩ ha ojoajúva oñemoĩngévo guarani ñe'ẽ ypy ha ñe'ẽ ojeporúva GÑR oguerokémava guarani ñe'ẽramo, avei oguerokẽyva. Oñemohu'ã tekotevẽha ojegueroike heta ñe'ẽ Guarani Paraguái Ñe'ẽryrúpe oiporu memégui guarani ñe'ẽhára ha ndojejuhúiva ipype, ojeporúva oñemyesakãvo ñe'ẽnguéra ha ndojejuhúi ko ñe'ẽryru peteĩhápe.

Ñe'ẽ tekotevẽtáva: ñe'ẽryru; guarani ñe'ẽ; ñe'ẽteĩ; mba'ereko; gueroike.

ABSTRACT

El uso mayoritario de la lengua guaraní no se reflejó por muchos tiempos en la enseñanza formal, donde siempre se priorizó el monolingüismo castellano, por tanto, las producciones en la lengua guaraní, por ejemplo, de un diccionario monolingüe guaraní tampoco se enfatizó, más bien se trabajó en la elaboración de diccionarios bilingües guaraní- castellano/castellano-guaraní. Los diccionarios monolingües guaraní conocidos hasta la publicación del Diccionario de la Lengua Guaraní del Paraguay (2021) de la Academia de la Lengua Guaraní (ALG) son de autoría de Ricardo Servín (2003) y del Instituto Superior de Educación "Dr. Raúl Peña" (2004). Con el objetivo de describir el primer diccionario de ALG se realizó este estudio para determinar y conocer la cantidad y las características de las palabras definidas en el primer diccionario atendiendo la lengua guaraní en la actualidad en el Paraguay, si posee el diccionario solamente palabras patrimoniales del guaraní o se incorporan también los préstamos lexicales. Este estudio se basó en una metodología cuantitativa y cualitativa de tipo descriptivo. Se utilizó un cuadro de resumen y descripción de las palabras que conforman el diccionario. En cuanto a resultados se menciona que el diccionario se compone de 1849 palabras simples y complejas incorporándose las palabras patrimoniales y los préstamos lexicales que la ALG ya incorporó como vocablos del idioma guaraní. Se concluye que hay una larga lista de palabras que se necesita incorporar en el Diccionario de la Lengua Guaraní del Paraguay porque son de uso frecuente por los hablantes de la lengua, se usan en la explicación de las entradas y no se encuentran en este primer diccionario.

Palabras clave: diccionario; lengua guaraní; monolingüe; características; entradas.

ÑE'ĒRYRUKUÉRA GUARANÍME AÑÓNTE / LOS DICCIONARIOS MONOLONGÜES EN GUARANÍ

Guarani Ñe'ē Rerekuapavē¹ (GÑR) niko hekovejera Paraguái Ñe'ēnguéra Léi rupi iñapysēva'ekue ary 2010-pe, jepéramo hembiapo noñepyrũi upe arýpe oñemohendaraēgui Paraguái Ñe'ēnguéra Sãmbyhyha², upe rire ko Sãmbyhyha ohenói ypy ojeporavo hağua umi papo terekuára oike yvpyva'ekue GÑR-me, kóva oikókuri ary 2012-me. Ko'ā terekuára oike yvpyva'ekue oguerjera GÑR rekoguataha ha upéi oñehenói ojeguereko hağua mbohapyra (30) terekuára he'iháicha Paraguái Ñe'ēnguéra Léipe.

Oĩmba rire umi mbohapyra (30) terekuára oñepyrũ GÑR ogueroguata hembiapo tee, ñepyrũrā omohenda Guarani Achegety, upéi mbojojahakuéra muanduhe rechaukaha, ñe'ēpehē tĩgua, ñe'ē apo ha guarani ñe'ētekuaa rehegua (Guarani Ñe'ē Rerekuapavē, 2018). Ko'ā mba'e osē rire, oñepyrũ ohechakuaa oguerjera ha omyasāi hağua Guarani Paraguái Ñe'ēryru, oñemoañetēva ary 2020-pe (Guarani Ñe'ē Rerekuapavē, 2020).

GÑR rekoguatahápe he'i Akytā 9hápe, Vore'i ch-pe: “Ojapo guarani Ñe'ēryru tee ha oguerioke ipype mayma ñe'ē yma ha opaite ñe'ē ko'āğa oiporúva tapicha paraguái” (Guarani Ñe'ē Rerekuapavē, 2018). Ombohová hağua ko hembiapo tee GÑR omyasāikuri Guarani Paraguái Ñe'ēryru Peteĩha.

Iñasāi rire Guarani Paraguái Ñe'ēryru tekotevē ojehechakuaa ko ñe'ēryru peteĩha ojehaíva guaraníme añónte ha omysāiva GÑR, ha'éva pe temimoĩmby oguerokóva ipoguýpe opa mba'e ohóva guarani jehaikaturā rehe oñemotenonde ko tembikuaareka ojeikuaa hağua oguerokópa ñe'ēryru ñe'ē guarani ypykue añónte térāpa ogueroko avei ñe'ē oúva ambue ñe'ēgui ha mba'éichaitépa oñemohenda ñe'ēnguéra.

TAPEREKOKUAATY / METODOLOGÍA

Ñepyrũrāite ojehecha umi ñe'ēryru oĩva guaraníme añónte Guarani Paraguái Ñe'ēryru mboyve. Upépe ojehechakuaa “Peteĩha ñe'ēryru guaraníme” ohaiva'ekue *Ricardo Servín*, ko ñe'ēryrúpe oje'e “Paraguáipe ipuku eterei ñe'ēre ñoha'ā. Noñepyrũi ko'ára, kuehe térā kueheambue. Ndopamo'āi araka'eve” (Servín, 2003). Kóva rire ojehecha avei ambue ñe'ēryru guaraníme oñembohérava “Ñe'ēmyesakāha. Diccionario Lexicológico Guaraní-Guaraní”, ko jehaipyrépe, ijapoharekuéra he'i “Iñapysēma Ñe'ēmyesakāha 2004-pegua. Hi'ānte oréve ko aranduka rupive jajetypekave ñane ñe'ē guarani rypy'üre ha ñahesa'ỹijo umi ñe'ē he'iséva hesakā porā peve umi mba'e arandu oñongatúva ipype” (Instituto Superior de Educación “Dr. Raúl Peña”, 2004).

Ko'ā mokõi aranduka ojehecha rire oñemba'apo Guarani Paraguái Ñe'ēryru Peteĩha rehe, oñemohendahápe tembikuaareka taperekokuaa papygua ha tekoguápe heko techaukarāva. Ojeporúkuri ta'ānga ñemombyky ha mba'éichapa ñe'ēnguéra oĩva ñe'ēryrúpe.

TEMBIKUAAREKÁGUI OSĒVA / RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Ñe'ēnguéra oñemyesakāva ñe'ēryrúpe / Las entradas en el diccionario

Oñehesa'ỹijo rire Guarani Paraguái Ñe'ēryru Peteĩha ojehechakuaa oguerokoha ipype ko ñe'ēryru 1849 ñe'ē omyesakāva guaraníme mba'épa he'ise, umi 1849 apytépe oĩhína 1639 guarani ñe'ē teĩ (89% son palabras simples) ha 210 ñe'ē ojoajúva (11% son palabras complejas).

¹ Academia de la Lengua Guaraní.

² Secretaría de Políticas Lingüísticas.

Ko'ápe avei oje'ekuaa oĩhahína ko ñe'ẽryrúpe ñe'ẽ:

- España-ygua: 137 (7%)
- Kechua-ygua: 3 (0,1%)
- Náhuatl-ygua: 1 (0,05%)
- Guaraní Paĩgua: 5 (0,2%)
- Ñe'ẽ pyahu: 122 (6,5%)

Ko'ã ñe'ẽ oñondivepa ojaopohína 268 ñe'ẽ (14%), upéicharamo ikatu oje'e oĩha ko Guaraní Paraguái Ñe'ẽryrúpe 1581 ñe'ẽ guaranivavoi (86%).

Taikuéra omoñepyruva ñe'ẽ / Las letras que inician palabras

Ojesarekóramo mba'eichaitépa oñemohenda ñe'ẽnguéra tai peteĩteĩ rupi ojehechakuaa ko ta'angápe:

TAI	HETAKUE	PORCENTAJE	TAI	HETAKUE	PORCENTAJE	TAI	HETAKUE	PORCENTAJE
A - a	199	11 %	K - k	296	16 %	P - p	216	12 %
Ã - a	5	0,2 %	L - l	16	0,8 %	R - r	27	1,4 %
Ch - ch	51	2,7 %	M - m	88	5 %	Rr - rr	1	0,05 %
E - e	7	0,3 %	Mb - mb	137	7 %	S - s	44	2,3 %
Ë - ë	1	0,05 %	N - n	6	0,3 %	T - t	264	14 %
G - g	48	2,5 %	Nd - nd	6	0,3 %	U - u	15	0,8 %
Ğ - ğ	6	0,3 %	Ng - nd	3	0,16 %	Ü - ü	1	0,05 %
H - h	35	1,8 %	Nt - nt	2	0,1 %	V - v	32	1,7 %
I - i	14	0,7 %	Ñ - ñ	131	7 %	Y - y	83	4,4 %
İ - ĩ	1	0,05 %	O - o	20	1 %	Ỹ - ỹ	1	0,05 %
J - j	81	4,3 %	Ö - ö	1	0,05 %	' (puso)	11	0,6 %

Ko'ápe ojehechakuaa tai "k" ha'eha hetave ñe'ẽ omoñepyruva (16%) Guaraní Paraguái Ñe'ẽryrúpe, hapykuéri opyta tai "t" (14%) ha tai "a" (11%). Upéi ou ambue taikuéra, umíva apytégui poteĩ (6) tai omoñepyru peteĩ ñe'ẽnte. Ojehechakuaa ojoavyteha hetakuépe taikuéra omoñepyruva ñe'ẽnguéra ñe'ẽryrúpe.

Ñe'ẽ jeporu GÑR nomoñetéiva ha oĩva ñe'ẽryrúpe / Préstamos no incorporados por la Academia de la Lengua Guaraní (ALG) y que están en el diccionario

Ojejuhu avei ko tembikuaareka rupi oĩha ñe'ẽ ojegueroikéva ñe'ẽryrúpe jepéramo GÑR nomoñetéi ambue ñe'ẽnguéraicha. Ko'ã ha'ehína umi ñe'ẽ: *Áma – Apéro – Votô – Chicharô – Chichã – Guéi – Leô – Menta'i – Tápia – Votíka (pohã votíka) – volíta (tatu volíta)*.

Ojehótaramo hekopete, GÑR omoñetereáva'erã ñe'ẽ jeporu térã ñe'ẽ pyahu ojeguereikétava guaraní ñe'ẽ ryepýpe, katu oĩramo ñe'ẽryrúpe ko'ã ñe'ẽ ikatúma oje'e oĩhahína guaraní ryepýpe.

Ñe'ẽnguéra ojeporúva oñemysakãvo ñe'ẽ, katu noñemysakãi he'iseva ñe'ẽryrúpe / Palabras que se usan en la explicación de las entradas, pero no se aclaran su significado en el diccionario

Ñe'ẽryru poruhára ojuhúramo ñe'ẽ ñe'ẽryrúpevoi ohekáva omyesakãva ojegueroikéva ikatuhína oiporu pe ñe'ẽryru peteĩ ñe'ẽ chupe ġuarã nahesakãiva, upévaré ojehekajéyta hese, katu ndaipóriramo noipytyvõi chupe oikuaa haġua mba'épa he'ise. Ko'ápe ojejuhu ko'ã ñe'ẽ noñemysakãvaiva Guaraní Paraguái Ñe'ẽryrúpe: *marrô - kuára - sa'yju - pytãũ - ogahoja -*

úle - morotĩ - térã - pytũhe - opaichagua - ñanandy - ñopẽ - py'ỹi - pytãngy - pytuho - ñe'ãvevíi - tekovesã - jokuái - jehepyme'ẽ - pire - kyhyje - mbokaja - ha - monéda - tembihasa - tyekueguasú - guive - vevúi - tyky - mbo'a

Tembiecharã:

tóky, t. Ñembosarái, **monéda** oñembohovajerehápe.

“Monéda” noñemyesakã he'iséva, avei GÑR ndogueroikéi gueteri guarani ñe'ẽramo

Ñe'ẽnguéra oñemyesakãmava / Palabras con remisiones

Ko atýpe oje'ekuaa tembiecharãramo ko'ã ñe'ẽ:

jaguarundi. → jaguarundy.

mohesakã. → myesakã.

mbohysýi. → mboysýi.

ñemboharái. → ñembosarái.

tupity, rupity ha hupity. → tupyty.

tyvatã → tyguatã.

ta'anga, ra'anga, ha'anga → ta'ã-nga, ra'ãnga, ha'ãnga.

Ko'ápe oíke ñe'ẽnguéra oje'émava voive, sa'i ojoavy ijehápe ha ijoja he'isévape, upévare noñemyesakãijey he'iséva, omoñe'ẽva ojevynTEVA'erã ñe'ẽ oñemyesakãmava upéva mboyve ha ohóva hese he'isévape.

ÑEMOHU'Ā / CONCLUSIÓN

Ohekávo ohupytya hembiapo tee GÑR omyasãi ohóvo marandu ha mba'ekuaa Guarani Ñe'ẽ Paraguái ojeoporúva rehegua, omohendapa ríre iñe'ẽtekuaa iñapysẽ Guarani Paraguái Ñe'ẽryru Peteĩha, ko ñe'ẽryru, he'iháichavoi ijapohare, “...hyepýpe noĩmbái guarani mba'ekuaaita, iñe'ẽ jeroike mbovy gueteri...”. (Guarani Ñe'ẽ Rerekuapavẽ, 2020), katu tuichamba'e ojeguerekóguima peteĩ ñe'ẽryru tee omotenondéva guarani ñe'ẽ.

Heta ñe'ẽ gueteri tekotevẽ ojegueroike Guarani Paraguái Ñe'ẽryrúpe, oĩgui hetaiterei ñe'ẽ oĩporu meméva oñe'ẽva guaraníme opa handa rupirei, avei, tekotevẽ, oñemyesãijeyvo ko ñe'ẽryru ojehechakuaami umi ñe'ẽ ojeoporúva myesakãrã ha ndojejuhúiva ñe'ẽryrúpe.

Ambue mba'e ojehechakuaava'erã ha'ehína ñe'ẽ jeporu ha ñe'ẽ pyahu jeroike, heta ñe'ẽ GÑR nomoañetékuri, jepéramo upéicha oikéma Guarani Paraguái Ñe'ẽryrúpe guarani ñe'ẽndýramo, upéva he'ise ha'emaha umi ñe'ẽ guarani apytepegua.

Ipahápe, oje'ekuaa ko Guarani Paraguái Ñe'ẽryru Peteĩha omoñepyrũha tembiapo ipypuku ha hypu'ũva, avei ko aranduka ñepyrũguápe hetaitereive oĩha guarani ñe'ẽ tee ha sa'iminte ñe'ẽ jeporu téra ñe'ẽ pyahu ojegueroikéva guaraníme.

ARANDUKA PORUPYRE / REFERENCIAS

Guarani Ñe'ẽ Rerekuapavẽ. (2018). *Guarani Ñe'ẽtekuaa*. Asunción: Servilibro.

Guarani Ñe'ẽ Rerekuapavẽ. (2018). *Terekuára Mboguataha*. Asunción: Servilibro.

Guarani Ñe'ẽ Rerekuapavẽ. (2020). *Paraguái Guarani Ñe'ẽryru*. Asunción: Servilibro.

Instituto Superior de Educación "Dr. Raúl Peña". (2004). *Ñe'ẽmyesakãha. Diccionario Lexicológico Guaraní-Guaraní*. Asunción: Servilibro.

Servín, R. (2003). *Peteĩha ñe'ẽryru guaraníme*. Asunción: Editora Litocolor SRL.

Tipo: Artículo original - **Sección:** Artículos varios

Inglés con Propósitos Académicos: reflexiones sobre la enseñanza de la lectura de géneros discursivos

English for Academic Purposes: Reflections on the Teaching of Reading Discourse Genres

Viviana A. Innocentini

*Facultad de Ciencias Agrarias,
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina*
<https://orcid.org/0000-0001-7102-8340>

e-mail: vinnocentini@mdp.edu.ar

Jorge Sánchez

*Facultad de Ciencias Políticas y Sociales,
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina*
<https://orcid.org/0000-0002-2178-4292>

e-mail: jorgealsanchez@hotmail.com

Recibido: 19/7/2023
Aprobado: 18/10/2023

RESUMEN

Diversas investigaciones han señalado la importancia de la lectura en la educación superior, en tanto es mayormente a través de ella que se accede al conocimiento y se apropian saberes disciplinares. Dado que gran parte del conocimiento producido se visibiliza globalmente mediante publicaciones en inglés, las universidades argentinas buscan desarrollar la lecto-comprensión también en la lengua extranjera. En este sentido, resulta relevante definir la lectura, no sólo como una destreza cognitiva compleja que involucra un conjunto interactivo de operaciones en niveles simultáneos (Woolley, 2011), sino además como una práctica social, situada y contextualizada (Cassany & Aliagas Marín, 2012) con propósitos sociales específicos (Zavala, 2012). Un concepto fundamental para abordar la lectura en tanto práctica social es el de género discursivo (Bathia, 1993; Dudley-Evans, 2000; Swales, 1990, 2013) que vincula los textos con convenciones socialmente construidas y con comunidades que los posibilitan (Navarro, 2019). Dado el carácter situado de los géneros, resulta de interés analizar las aproximaciones hacia la enseñanza y aprendizaje de la lectura de géneros académicos expertos en cursos de Inglés con Propósitos Académicos (IPA) en contextos distintos. Mediante un enfoque descriptivo-comparativo, se analizan las propuestas pedagógicas empleadas en las ciencias agrarias y sociales en dos universidades argentinas y las perspectivas teórico-metodológicas subyacentes. En ambos campos, la lectura de géneros expertos en inglés representa una herramienta de acceso al conocimiento y enculturación disciplinar, aunque existen diferencias contextuales que determinan elecciones pedagógicas distintas. Si bien los géneros discursivos son el eje de los cursos de IPA analizados, se enfatizan aspectos lingüístico-cognitivos en ciencias sociales en tanto en ciencias agrarias prevalecen consideraciones retórico-pragmáticas. Ambas propuestas ofrecen un análisis situado de las necesidades de los estudiantes cada contexto de formación y plantean miradas complementarias para abordar la lectura de géneros académicos en inglés en el nivel superior.

Palabras clave: lecto comprensión; Inglés con Propósitos Académicos (IPA); género discursivo; educación superior.

ABSTRACT

Prior research has pointed out the importance of reading in higher education to access knowledge sources and incorporate disciplinary content. Since a large part of knowledge production is globally made visible through publications in English, Argentinian universities include courses aimed at fostering reading-comprehension in the foreign language. In this sense, it is relevant to define reading, not only as a complex cognitive skill that involves an interactive set of operations at simultaneous levels (Woolley, 2011), but also as situated, contextualized practice (Cassany & Aliagas Marín, 2012) with specific social purposes (Zavala, 2012). A fundamental concept to approach reading as social practice is that of genre (Bathia, 1993; Dudley-Evans, 2000; Swales, 1990, 2013); genres connect texts with socially-constructed conventions widely accepted and circulating within the boundaries of specific discourse communities that validate them (Navarro, 2019). Given the situated nature of genres, it is of interest to explore teaching approaches for the reading of academic genres in English for Academic Purposes (EAP) courses in different contexts. In this work, approaches used to develop reading comprehension of academic expert genres in English within contrasting disciplinary fields in two Argentinian universities are presented; underlying theoretical-methodological assumptions and disciplinary needs are further analyzed as the basis for classroom practice. In both fields, the reading of expert genres in English is a powerful tool for knowledge access and disciplinary enculturation of undergraduate students, but certain contextual issues affect pedagogical choices. Although genres are cornerstones in both EAP courses analyzed, a cognitive-linguistic approach is emphasized in social sciences while rhetorical-pragmatic considerations prevail in agricultural sciences. Both teaching approaches account for situated analysis of student needs in each training context and propose complementary perspectives to address the reading of academic genres in English in higher education.

Keywords: reading comprehension; English for Academic Purposes (EAP); genre; higher education.

INTRODUCCIÓN

Transitar por la universidad implica para cada estudiante una serie de desafíos y aprendizajes; no se trata de la incorporación de saberes propios del campo disciplinar elegido únicamente, sino más bien de un proceso complejo de enculturación disciplinar. Cada estudiante debe apropiarse de los modos propios de construcción y comunicación del conocimiento en el seno de las comunidades discursivas en las que se están insertando al transitar sus estudios superiores. En términos de Nesi & Gardner esto supone una transición de los miembros novatos -estudiantes- hacia la cultura académica y/o disciplinar (Nesi & Gardner, 2012), cuyas tradiciones y marcos epistemológicos influyen en las prácticas letradas académicas (Navarro, 2018) y en gran medida, las determinan. En este sentido, y en línea con investigaciones recientes, las últimas décadas han puesto de manifiesto un interés genuino por la alfabetización académica, en tanto posibilita la apropiación de nociones y el desarrollo de estrategias para participar genuinamente en la cultura discursiva de las disciplinas y, en definitiva, para aprender en la universidad (Carlino, 2013, p. 13).

La lectura es indudablemente una práctica letrada esencial para el desarrollo de la alfabetización en el ámbito académico. Por medio de ella se llevan a cabo intercambios comunicativos entre docentes y estudiantes y se accede también a los saberes disciplinares propios de cada carrera. En este sentido, resulta relevante definir la lectura, no sólo como una destreza cognitiva compleja que involucra un conjunto interactivo de operaciones en niveles simultáneos (Woolley, 2011), sino además como una práctica social, situada y contextualizada (Cassany & Aliagas Marín, 2012), con propósitos sociales específicos (Zavala, 2012). A diferencia de los trayectos previos de formación, el desarrollo de la lectura, así como de las prácticas letradas en su totalidad, en las instituciones de educación superior trae aparejada la apropiación de discursos especializados enmarcados en tradiciones preestablecidas (Calle Arango, 2018; Cassany & Morales, 2009) y organizados en géneros discursivos (Bajtín, 2005; Cassany, 1990) que representan enunciados relativamente estables insertos en las distintas esferas de la praxis (Bajtín, 2005; Cassany, 1990). Como sugiere Hyland (2004) a través de los géneros discursivos es posible comprender cómo los individuos hacen uso del lenguaje en

situaciones específicas y con propósitos comunicativos específicos en función de convenciones y expectativas compartidas por los miembros de la comunidad discursiva a la que pertenecen.

Aunque la enseñanza de la lectura en el nivel universitario no siempre se aborda explícitamente, dado que suele darse por sentado que se ingresa a la universidad con ciertas “destrezas” previamente adquiridas ya sea formal como informalmente, las investigaciones recientes (Calle Arango, 2018; Carlino, 2013; Marinkovich et al, 2016 Navarro, 2014) dan cuenta de la necesidad de alfabetizar a los estudiantes. La alfabetización, por otra parte, no debe entenderse como una especie de “kit generalizable” que, una vez adquirido asegura el desempeño en cualquier ámbito (Calle Arango, 2018, p. 638), sino que debe llevarse a cabo en el marco de cada esfera (Bajtín, 2005) o comunidad discursiva, atendiendo a las necesidades particulares y modos propios de construcción de saberes. En términos de Gee (2010), podría entenderse entonces que la lectura no es sólo una cuestión de leer textos, sino de adentrarse en la cultura, las convenciones y prácticas compartidas que los estudiantes necesitan comprender e incorporar para desarrollarse en las esferas académicas y profesionales.

La lectura en la universidad no se restringe sólo a la primera lengua sino por el contrario, dado que el inglés se ha transformado en la *Lingua Franca* de la comunicación científica y académica, los estudiantes universitarios deben ser capaces de leer comprensivamente textos publicados en esta lengua. Por lo tanto, la mayoría de las instituciones de educación superior argentinas incorporan en los distintos planes de estudios de las carreras cursos académicos que abordan las habilidades de comprensión lectora en inglés. Algunos de ellos, sin embargo, se focalizan en aspectos lingüístico-gramaticales únicamente desatendiendo cuestiones contextuales esenciales que puedan dar cuenta de la lectura como práctica social, discursiva (Cassany & Aliagas Marín, 2012) y que permita, en línea con la noción de alfabetización académica, insertar a los estudiantes en las culturas disciplinares propias de las carreras elegidas también al leer textos producidos en inglés. En tal sentido, la noción de género discursivo representa un aspecto central para la enseñanza de la lectura en inglés, ya que contribuye al proceso de enculturación disciplinar de los estudiantes y permite responder a las demandas o exigencias del mundo académico y/o profesional con el que deberán enfrentarse los graduados de las distintas disciplinas. Entre los géneros académicos expertos de mayor relevancia para la enseñanza del inglés, el *abstract* y el artículo de investigación (*paper*) son los géneros comúnmente seleccionados en los cursos de inglés ofrecidos en las instituciones de educación superior dada su importancia para el acceso a publicaciones internacionales vinculadas a las áreas disciplinares de los estudiantes. Aunque existen características relativamente estables en estos géneros, y teniendo en cuenta el carácter dinámico y situado de ellos, resulta de interés analizar las aproximaciones hacia la enseñanza y aprendizaje de la lectura de estos géneros en cursos de IPA en contextos distintos. Sobre la base de lo señalado en esta sección, el propósito de este trabajo es analizar, mediante un enfoque descriptivo-comparativo, las propuestas didácticas empleadas para la enseñanza de la lectura en inglés en las ciencias agrarias y sociales en dos universidades argentinas y las perspectivas teórico-metodológicas subyacentes. En particular, se abordan las siguientes preguntas de investigación:

- (i) ¿Qué aspectos permiten ser comparados en las aproximaciones hacia la enseñanza de géneros académicos expertos en inglés a estudiantes de grado en dos áreas disciplinares diferentes (ciencias duras y ciencias sociales)?
- (ii) ¿Es posible explicar los puntos en común o las diferencias observadas a partir de las tradiciones epistemológicas disciplinares y de las necesidades identificadas para cada contexto?
- (iii) ¿Qué tipo de estrategias metodológicas redundan en beneficio en la lecto-comprensión de géneros académicos en lengua inglesa?

LOS GÉNEROS DISCURSIVOS

Los géneros discursivos, principalmente asociados en sus orígenes a los géneros literarios, han representado un gran foco de interés en el mundo occidental a partir del valioso aporte Bajtín. La noción de género discursivo no sólo ha sido influyente entre lingüistas y analistas del discurso, sino que ha tenido en las últimas décadas un marcado impacto en la enseñanza del inglés con fines específicos y/o académicos, especialmente a partir del trabajo seminal de Swales (1990). Para este académico, los géneros discursivos representan clases de eventos comunicativos caracterizados por poseer cierta estabilidad en términos de funciones comunicativas entendidas y reconocidas por los miembros de una comunidad discursiva, que determinan en gran medida la estructura retórica característica de dicho género, a la vez que influyen también en otros aspectos como la selección de contenido y el estilo.

Aunque su modelo Crear un Espacio de Investigación (*Create A Research Space - CARS*) tuvo un impacto más notorio, al menos en los comienzos, entre especialistas interesados en el análisis del discurso que entre los docentes, como sostiene Flowerdew (2015), su contribución en el campo de la pedagogía es también indiscutible. La propuesta pedagógica de Swales anclada en el género discursivo se vincula estrechamente con las nociones de propósito comunicativo y comunidad discursiva anteriormente mencionadas y tiene un doble foco como sugiere Flowerdew. Por un lado, se enfatizan aspectos retóricos y, por otro, se propicia la generación de conciencia respecto de los medios para lograr tal acción retórica ya sea mediante patrones de organización como de recursos lingüísticos. Pueden destacarse una serie de ventajas de la pedagogía basada en géneros, quizás más asociada a la escritura, pero con una influencia positiva también en la lectura en contextos académicos y profesionales, entre las cuales cabe mencionar el interés puesto en las necesidades concretas de los estudiantes y sus contextos reales o posibles de uso de los géneros abordados.

LOS GÉNEROS DISCURSIVOS Y LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN INGLÉS

En lo que respecta a la enseñanza de la lectura a hablantes multilingües, no-nativos del idioma inglés, muchos investigadores han dado cuenta de las ventajas de tal enfoque (Hyon, 2001; Johns, 2001; Thomson, 1994). Para Kay & Dudley-Evans (1998), por ejemplo, partir del análisis de los géneros permite a los estudiantes descubrir los patrones retórico-discursivos empleados en la organización de los textos y contribuye así a aumentar la confianza en sus propias habilidades como lectores en una lengua extranjera, aspecto también identificado como positivo por Hyon (2001). Sumado al beneficio en términos motivacionales y afectivos, otros investigadores mencionan ventajas en términos de recuperación de la información de los textos ya que los estudiantes parecen prestar atención a los aspectos retóricos explicitados en las clases y esto a su vez puede también contribuir en el desarrollo de la lecto-comprensión, especialmente en estudiantes con un menor dominio de la lengua extranjera (Dudley-Evans, 1997). Pese a estas y otras ventajas, existen críticas al enfoque basado en los géneros en lo que concierne principalmente a una tendencia a sobre generalizar y a riesgo de adoptar enfoques reduccionistas y prescriptivos (Dudley-Evans, 1997) que pasen por alto la complejidad inherente a cada género y las posibles variaciones existentes (Hyon, 2001).

En su análisis retrospectivo (2015) de la propuesta inicial de Swales, Flowerdew propone una serie de elementos a considerar para desarrollar en torno a una pedagogía basada en géneros. Un aspecto central para abordar la lectura en inglés en el ámbito académico es el concepto de “constelaciones de géneros” (Swales, 2004, p.12) que permite reflexionar acerca de la relación entre textos o intertextualidad. De acuerdo con Flowerdew, la importancia de las constelaciones radica en su relación con el diseño particular de los cursos de IFE a partir de la consideración de las redes o grupos de géneros que los estudiantes van a necesitar en sus

contextos académicos específicos. El autor sugiere partir del análisis de la totalidad de los géneros disponibles para una disciplina determinada, seleccionar aquellos géneros que se consideran necesarios para los estudiantes y secuenciarlos, en términos didácticos, en función de su importancia o jerarquía, o bien, de las relaciones existentes entre ellos en la vida cotidiana (Flowerdew, 2015, p. 107).

Flowerdew desarrolla otros dos aspectos importantes como criterios pedagógicos para una didáctica basada en los géneros discursivos para desarrollar la lectura en el ámbito académico. Por un lado, hace hincapié en los conceptos de andamiaje, y zona de desarrollo próximo asociados a Vigostky (1987), cuyos aportes se materializan no sólo en la influencia de docentes como mediadores en el proceso de aprendizaje sino también en los recursos didácticos auténticos elegidos, en las tareas motivadoras y en los aprendizajes situados. Por otro lado, el estatus otorgado al inglés como *Lingua Franca* de las comunicaciones entre hablantes multilingües es otro aspecto sobre el cual Flowerdew reflexiona en torno a su posible impacto para la enseñanza. En tal sentido, Flowerdew busca enriquecer la propuesta original de Swales, en tanto plantea atender a las variaciones y cambios lingüísticos y discursivos originados con los años (cf. Pérez-Llantada, 2013, 2016) e influenciados además por los contactos entre hablantes nativos y no-nativos del inglés (You, 2018a, 2018b), evitando así caer en la sobregeneralizaciones y reduccionismos criticados.

En línea con lo anterior, en el presente trabajo pretendemos reflexionar respecto de la aplicabilidad de un enfoque basado en géneros discursivos para la enseñanza de la lectura en inglés en dos contextos académicos y disciplinares distintos de Argentina. En primer lugar, proporcionaremos una descripción general de ambos contextos específicos y de las necesidades identificadas. En función de ello, retomaremos los conceptos de constelación de géneros, andamiaje e Inglés como *Lingua Franca* desarrollados por Flowerdew para analizarlos en torno a las propuestas pedagógicas de cada contexto. Finalmente, identificaremos convergencias y divergencias entre ambas propuestas, en términos de diseño de materiales, enfoques teóricos y las estrategias empleadas para el desarrollo de la comprensión lectora en inglés en las ciencias agrarias y sociales. Esperamos que este análisis situado, empírico y de corte cualitativo represente un aporte para la enseñanza de la lectura en inglés basada en géneros discursivos en el nivel superior.

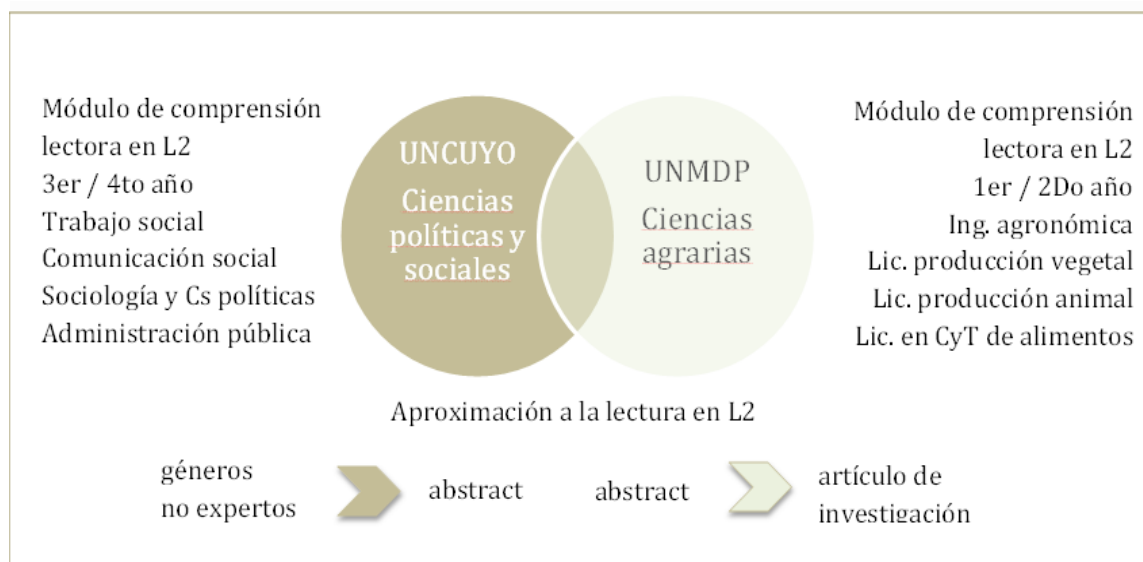
CONTEXTOS DE ENSEÑANZA: NECESIDADES DE LOS ESTUDIANTES Y PROPUESTAS DOCENTES

Las propuestas docentes para la enseñanza de la lectura en inglés analizadas en este trabajo se insertan en dos instituciones académicas de nivel superior en Argentina: la primera de ellas, en la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO), provincia de Mendoza, y la segunda en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), provincia de Buenos Aires. Tal como se explicitara anteriormente, ambas están fuertemente ancladas en un enfoque basado en los géneros discursivos aunque, en virtud de las características de cada ámbito disciplinar y, por tanto, también de las necesidades distintas de los estudiantes, ambas aproximaciones ofrecen miradas distintas en términos del diseño de los cursos y de los criterios de selección de los géneros abordados.

Como puede apreciarse en la figura 1, el módulo de comprensión lectora se ofrece a estudiantes avanzados en la UNCUYO, provenientes de carreras mayormente vinculadas a las ciencias políticas y sociales. Los estudiantes trabajan con la lecto-comprensión de textos académicos auténticos en la lengua extranjera, partiendo del trabajo con géneros diversos (panfletos, publicidades, índices de libros, textos extraídos de enciclopedias, entre otros) que funcionan como andamiaje para el trabajo posterior con el género experto *abstract*. En la

UNMDP, los estudiantes que toman el módulo de comprensión lectora en inglés son ingresantes o cursantes de los primeros años de carreras vinculadas mayormente a las ciencias agrarias, con quienes se parte del trabajo con el género experto *abstract* como andamiaje para trabajar posteriormente con el género artículo de investigación. Un análisis preliminar de las propuestas de cada institución permite identificar en ambas la noción de constelaciones de géneros (Swales, 2004) identificada por Flowerdew (2015) como influyente en el diseño de los cursos de lectura en el ámbito académico.

Figura 1. Aproximaciones a la enseñanza de la lectura en inglés en cada contexto académico: puntos de partida



Elaboración propia

En primer lugar, es posible observar que los estudiantes insertos en las ciencias políticas y sociales son expuestos a una gran variedad de textos, representativos de géneros diversos, de uso frecuente en sus carreras universitarias, como lo son los textos periodísticos y entradas de enciclopedias, para mencionar solo algunos ejemplos. Partiendo de la lectura y el trabajo sistematizado con estos géneros durante el primer trayecto de la cursada los estudiantes incorporan distintas estrategias lectoras, cognitivas a la vez que se vinculan con el vocabulario relacionado con las ciencias sociales en la lengua extranjera. En una segunda etapa de la cursada, comienza a desarrollarse la alfabetización en la lectura del género experto *abstract*, seleccionado como prioritario para que los estudiantes universitarios respondan a las exigencias del mundo académico y profesional futuro en términos de acceso a publicaciones científicas en inglés. La importancia del *abstract* en este sentido radica en la posibilidad de acceder a un texto independiente que condensa la información del artículo de investigación y que representa una herramienta esencial para obtener la idea general sobre el tema del artículo y para poder tomar decisiones, respecto de leerlo o no.

Por otra parte, en el contexto de los estudiantes insertos en las ciencias agrarias, las relaciones entre textos y la noción de intertextualidad vinculada a las constelaciones de géneros también puede advertirse al analizar el diseño curricular; en este contexto, también es posible identificar un trabajo de secuenciación y vinculación entre géneros, aunque aquí se priorizan únicamente los dos géneros expertos usados regularmente como bibliografía obligatoria o de consulta en asignaturas del ciclo superior de las carreras. El curso comienza con un trabajo gradual de alfabetización académica asociado a la presentación del *abstract* en tanto género de relevancia para el acceso al conocimiento científico. Al igual que en la UNCuyo, la

importancia del *abstract* radica en su vinculación con la temática y el objetivo de la investigación, y en su potencial como recurso de búsqueda y toma de decisiones. En el segundo tramo de la cursada y usando como andamiaje principal el trabajo previo con el *abstract*, comienza a establecerse un trabajo comparativo con el artículo de investigación, principalmente en términos retórico-discursivos.

Como se desprende de lo anterior, ambos enfoques adoptados para el desarrollo de la lectura en inglés en el nivel superior parten de un proceso de selección situado e informado de los géneros discursivos, temas y recursos didácticos que responden a los deseos y necesidades de los estudiantes (Augusto-Navarro, 2015) en sus contextos específicos de uso de la lengua extranjera. En lo que respecta específicamente a los géneros expertos, su inclusión como recursos para abordar la lectura se origina de la ponderación de la relevancia del género *per se* para garantizar el acceso de los estudiantes al conocimiento científico producido globalmente como también del análisis de el o los géneros expertos que los estudiantes en cada institución deben conocer porque les serán necesarios, ya sea en su futuro profesional (ciencias políticas y sociales) como en el trayecto académico hacia el ciclo de formación superior (ciencias agrarias).

En ambos casos, puede observarse el trabajo sistemático de explicitación de la estructura retórica de cada género experto; se busca visibilizar los patrones discursivos recurrentes para lograr generar conciencia en los estudiantes acerca de las características del género (*genre awareness*) en el marco de las respectivas comunidades discursivas en las que circulan y de las características epistemológicas de cada campo disciplinar. Asimismo, se intenta desarrollar estrategias cognitivas, metacognitivas / metalingüísticas de lectura (uso del paratexto, inferencias por contexto, entre otras) para facilitar el acceso a géneros y temáticas que son nuevas para los estudiantes, propias del trayecto de formación académica en curso.

Aunque en términos generales son varias las convergencias encontradas en los cursos de IPA analizados, existen también ciertas divergencias que ponen de manifiesto la influencia de cada contexto y las elecciones personales de los docentes a la luz de sus supuestos teórico-metodológicos subyacentes, como puede observarse en la tabla 1.

Tabla 1. Diferencias observadas en la selección de recursos didácticos y en las tareas principales realizadas con los géneros expertos.

	Ciencias políticas y sociales UNCUYO	Ciencias agrarias UNMDP
	Recursos	Recursos
	Textos de hablantes del inglés (L1) de revistas de prestigio internacional, de extensión moderada y organización IMRD sin complejidades estructurales (ciclicidad de movimientos o empotramiento)	Textos de hablantes multilingües de inglés de revistas reconocidas en las disciplinas, pero de alcances distintos (local e internacional).
Tareas	1: Abordaje teórico breve (IMRD) 2: Uso de Skimming y scanning. Observación de los rasgos paratextuales, obtención del tema rápidamente. Búsqueda de detalles específicos. 3: Identificación de elementos léxico-gramaticales estrategias cognitivas (descomponer palabras de acuerdo a sus prefijos y/o sufijos; analizar un ítem léxico-gramatical a partir de su posición de la palabra dentro de la oración). 4: Relación forma-función (recuerdo de lo que hicieron en la consigna anterior y análisis del elemento léxico-gramatical / recuerdo y escritura de la macroestructura de un abstract informativo. 5: Relectura de consigna con sus correspondientes opciones. Tabla descriptiva. 6: Lectura detallada del género <i>abstract</i>. (análisis metadiscursivo y de elementos léxicos).	1: Abordaje teórico breve (presentación del género y/o movidas principales o reciclado, relación objetivo-funciones / formas, vinculación con la audiencia) 2: Uso de situaciones hipotéticas / casos como disparadores (resolución en pequeños grupos de discusión) - Búsqueda, selección de fuentes (criterios de selección – paratexto- y justificación) - Diseño, planificación de ensayos –réplica- (dibujo de croquis, toma de notas o corrección de toma de notas, indicaciones a un asistente, otras.) - Toma de decisiones informadas (asesoramiento, posible utilidad para otro contexto) 3: Puesta en común (explicitación de procesos y estrategias empleadas, discusión, análisis de aspectos lingüísticos complejos, posibles razones, alternativas / estrategias para superar obstáculos).

Elaboración propia

Como muestra la tabla anterior, los recursos seleccionados para leer en ambos contextos deben ser auténticos, deben guardar una estrecha relación con los temas de interés para cada disciplina y, de ser posible, atender a la inclusión de temáticas actuales, presentes como saberes disciplinares de otras asignaturas de las distintas carreras; estos dos aspectos sin dudas ponen de manifiesto la intención de generar aprendizajes significativos y situados, ambos mencionados en la propuesta pedagógica de Flowerdew (2015) para la enseñanza de la lectura. Existen, sin embargo, diferencias interesantes en los procesos de selección de textos en cada contexto. Así, por ejemplo, en los cursos de IPA para las ciencias políticas y sociales, se priorizan textos publicados por hablantes de inglés como primera lengua cuya organización retórica sea lineal y responda al patrón IMRD (Swales, 1990; Swales & Feak, 2009), sin la presencia de complejidades lingüísticas o retórico-discursivas vinculadas a empotramiento o ciclicidad de movidas retóricas. El recorte supuesto por tales criterios de selección se debe principalmente a las nociones de andamiaje y zona de desarrollo próximo asociados a Vigostky (1987), previamente mencionados en este trabajo. Es decir, la elección de recursos auténticos

pero de baja complejidad discursiva está asociada a la posibilidad de favorecer la lectura en inglés como lengua extranjera de un género experto nuevo y complejo.

En los cursos de IPA para las ciencias agrarias, por otra parte, se seleccionan textos de hablantes multilingües del inglés de revistas reconocidas en las disciplinas, pero de alcances distintos, ya sea local como internacional. En tal sentido, no siempre es posible identificar la organización retórica tradicional IMRD y a menudo se observan complejidades retórico-discursivas y lingüísticas, dados posibles empotramientos (*move embedding*). Si bien en estos cursos el foco lingüístico es menor, a menudo son los propios estudiantes quienes plantean inquietudes originadas a partir de una organización retórica distinta o por el uso de ciertos marcadores discursivos. Estas instancias son aprovechadas en el aula para propiciar el diálogo y la discusión acerca de cómo aspectos contextuales y/o culturales pueden influir en la escritura. El criterio de selección en este contexto no es el andamiaje priorizado en ciencias políticas y sociales, sino otro de los aspectos mencionados en la propuesta pedagógica de Flowerdew; se busca responder a la concepción del inglés como *Lingua Franca*, enriqueciendo la propuesta original de Swales y evitando un enfoque reduccionista y monolingüe. Para ello, se contrastan recursos lingüísticos usados en revistas locales e internacionales y se reflexiona acerca del impacto de la participación de escritores multilingües en diversas comunidades discursivas (You et al., 2018b).

En términos del diseño de actividades o tareas para el trabajo en el aula, aunque ambas propuestas presentan una organización de clase relativamente predecible a partir de un concepto teórico abordado al inicio de cada encuentro, durante el transcurso de la clase se priorizan aspectos diferentes. En las clases de IPA en ciencias políticas y sociales, se parte del uso de *skimming* y *scanning* como principales estrategias de lectura, comenzando con la identificación del tema mediante el uso de consignas explícitas que guíen a los estudiantes en la aproximación al texto (a partir de la observación o sobrevolando el texto y teniendo en cuenta los rasgos paratextuales) y profundizando en la búsqueda de detalles específicos de interés incluidos en los textos (sigla, número, porcentajes). Posteriormente, se lleva a cabo un análisis lingüístico-discursivo que permite identificar las movidas retóricas del *abstract* así como distintos elementos léxico-gramaticales, el reconocimiento de la relación de cada elemento léxico-gramatical con su función comunicativa correspondiente a fin de concientizar en los estudiantes la relación entre forma-función. Para tal fin, se emplea una tabla “modelo” que los estudiantes pueden consultar en caso de dudas. Se suele recurrir a estrategias cognitivas explícitas, como el reconocimiento de los aspectos morfológicos de los ítems léxicos (prefijos y/o sufijos) para detectar categorías gramaticales, tiempos verbales, grados de comparación, entre otros elementos. Adicionalmente, se analiza la sintaxis para detectar elementos constitutivos de la frase nominal y frase verbal (ya sea en voz activa o pasiva), marcadores discursivos o palabras de enlace, entre otros componentes. Como es posible observar, hay una marcada impronta de la propuesta de Swales y del Inglés con Propósitos Específicos (*English for Specific Purposes*) ya que se focaliza recurrentemente en elementos lingüísticos que den cuenta de la realización de diversas movidas retóricas como estrategias de andamiaje de la lectura de un género experto en inglés. Esta decisión, por otra parte, está estrechamente ligada, al menos en lo que respecta a las carreras de comunicación social y ciencias políticas, a la vinculación con saberes previos de los estudiantes respecto de los usos de las lenguas y a la necesidad disciplinar de atender con mayor precisión a cuestiones lingüísticas y de estilo.

En el contexto de las ciencias agrarias, los encuentros teóricos comienzan con la explicitación de las funciones, audiencia y contextos de uso de cada género y/o de sus secciones y movidas características, priorizando las funciones u objetivos retórico-discursivos y analizando realizaciones lingüísticas posibles a partir de ejemplares diversos de cada género. Los encuentros prácticos se desarrollan principalmente a partir del análisis de casos o

situaciones hipotéticas como disparadores de la lectura, siendo estos los que guían a los estudiantes en la práctica de lectura. Es decir, son los propios estudiantes, quienes en pequeños grupos de discusión analizan las situaciones planteadas en función de las cuales deciden abordar los textos de una u otra forma, dependiendo de sus necesidades. Básicamente, se apunta a propiciar la selección de fuentes bibliográficas de consulta y la justificación en torno a ciertos criterios previamente discutidos y se trabaja específicamente con la información metodológica vinculada con el diseño experimental. Los estudiantes deben llevar a cabo toma de notas para la etapa de planificación o seguimiento de ensayos en laboratorio o a campo, lo que usualmente incluye el diseño o bosquejo de croquis y, finalmente, deben tomar decisiones informadas a partir de la comparación de los resultados entre tratamientos o incluso brindar asesoramientos a partir de la lectura. Sin dudas, las tareas seleccionadas y la metodología propuesta en este contexto se relacionan en gran medida con características contextuales de la Facultad de Ciencias Agrarias, estrechamente vinculada a la investigación experimental desde su creación. Si bien los estudiantes que toman los cursos de IPA no cuentan con un manejo sólido de la lengua extranjera, necesitan leer investigaciones publicadas en revistas reconocidas para muchas de las asignaturas de los trayectos posteriores de su formación académica de grado y en muchos casos además como complemento de su trabajo de tesis o de su inserción laboral en grupos de investigación. Muchos de esos usos de las investigaciones publicadas en inglés determinan las situaciones hipotéticas proporcionadas en las consignas como generadoras de búsqueda. Como puede entenderse de lo anterior, el foco está puesto en alfabetizar a los estudiantes en las funciones de los géneros y en la organización de la información en movidas características por sobre el análisis minucioso de aspectos lingüísticos. No debe entenderse con ello que se deja de lado la lengua, sino más bien que se seleccionan únicamente aquellos aspectos de mayor dificultad o de mayor carga retórica en cada género. De este modo, por ejemplo, se contrastan expresiones lingüísticas para describir la metodología en inglés y español y se reflexiona respecto del uso de ciertos recursos metadiscursivos para atenuar o enfatizar argumentos en la discusión y conclusión del *abstract* y del artículo científico, a la luz de aspectos externos pero influyentes como los orígenes de los autores, el tipo de revista en la que publican, entre otros. Este trabajo se lleva a cabo como una puesta en común o reflexión posterior a la resolución de actividades en grupos. Con la totalidad de la clase, se discuten las respuestas, así como las estrategias empleadas por cada grupo y se analizan aspectos identificados como complejos por los mismos estudiantes. Finalmente, el enfoque crítico-pragmático y plurilingüe responde, como se mencionó anteriormente, a concepciones subyacentes respecto de la lectura y escritura en inglés como *Lingua Franca* y a aspectos influyentes en la disciplina.

CONSIDERACIONES FINALES

En este trabajo, nos propusimos revisar nuestras prácticas docentes, así como las concepciones teórico-metodológicas subyacentes respecto de la lectura. El análisis contrastivo de los enfoques empleados, los criterios de selección del material didáctico y las tareas llevadas a cabo en cada contexto académico y disciplinar permitió identificar convergencias y divergencias originadas en gran medida por cuestiones vinculadas a los campos disciplinares de las carreras en las que se insertan los cursos de lectura comprensiva en inglés en ambas universidades argentinas. En ambos contextos, la lectura de géneros expertos en inglés representa una herramienta de enculturación disciplinar y de acceso al conocimiento, aunque existen diferencias contextuales que determinan elecciones pedagógicas distintas. Si bien los géneros discursivos son el eje de los cursos de IPA analizados, se enfatiza un abordaje lingüístico-cognitivo en ciencias políticas y sociales, con un fuerte proceso de andamiaje en géneros discursivos previo al trabajo sistematizado con el género experto *abstract*, mientras

que en las ciencias agrarias prevalecen aspectos retórico-pragmáticos, con una marcada atención a elementos situacionales que determinan la escritura y la lectura de los géneros expertos *abstract* y artículo de investigación. Ambas propuestas ofrecen un análisis situado de las necesidades observadas en cada contexto de formación y plantean miradas complementarias para abordar la lectura de géneros académicos en inglés, haciendo hincapié en el proceso de enseñanza y de aprendizaje relacionado con la alfabetización académica en educación superior.

REFERENCIAS

- Augusto-Navarro, E. H. (2015). The design of teaching materials as a tool in EFL teacher education: Experiences of a Brazilian teacher education program. *Ilha do Desterro*, 68, 121-137. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2015v68n1p121>
- Bajtín, M. (2005) [1982, 1979]. *El problema de los géneros discursivos*. En: Estética de la creación verbal. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, p. 248-293.
- Bhatia, V.K. (1993). *Analysing Genre. Language Use in Professional Settings*. England: Longman.
- Calle Arango, L. (2018). Educación superior: la alfabetización en géneros discursivos. *Educação & Realidade*, 43(2), 629-651. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623665114>
- Carlino, P. (2013). Carlino, Paula (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XVII (57), 355-381. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/103>
- Cassany, D., & Aliagas Marín, C. (2012). Miradas y propuestas sobre la lectura. En Cassany, D. (comp.) *Para ser letrados-Voces y miradas sobre la lectura* (p.5-10). Paidós.
- Cassany, D., & Morales, O. (2009). Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos. *D. Cassany (Comp.), Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*, 109-128. Barcelona: Paidós.
- Dudley-Evans, T. (1997). Genre models for the teaching of academic writing to second language speakers: advantages and disadvantages. En T. Miller (Ed.), *Functional approaches to written text: classroom applications* (pp. 150–159). Washington, DC: English Language Programs, United States Information Agency.
- Dudley-Evans, T. (2000). Genre analysis: a key to a theory of ESP? *Ibérica, Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, (2), 3-11. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287026295001>
- Flowerdew, J. (2015). John Swales's approach to pedagogy in Genre Analysis: A perspective from 25 years on. *Journal of English for Academic Purposes*, 19, 102-112. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.02.003>
- Gee, J. P. (2010). A situated-sociocultural approach to literacy and technology. *The new literacies: Multiple perspectives on research and practice*, 165-193. NY: The Guildford Press.
- Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Hyon, S. (2001). Long-term effects of genre-based instruction: A follow-up study of an EAP reading course. *English for Specific Purposes*, 20, 417-438. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(01\)00019-9](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(01)00019-9)
- Johns, A. M. (2001). *Genre in the classroom: multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kay, H., & Dudley-Evans, T. (1998). *Genre: What teachers think*.
- Marinkovich, J., Velásquez, M., Córdova, A., & Cid, C. (2016). Academic literacy and genres in university learning communities. *Ilha do Desterro*, 69, 95-113. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p95>
- Navarro, F. (2014). Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura en educación superior. En F. Navarro (Coord.), *Manual de*

- escritura para carreras de Humanidades (pp. 29-52). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Navarro, F. (2018). Introducción. Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. F. Navarro & G. Aparicio (comp) *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp.13-24). Argentina: Universidad Nacional de Quilmes editorial.
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *D.E.L.T.A.*, 35, 2, 1-32. <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>
- Nesi, H., & Gardner, S. (2012). *Genres across the disciplines: Student writing in higher education*. Cambridge University Press.
- Pérez-Llantada, C. (2013). The article of the future: Strategies for genre stability and change. *English for specific purposes*, 32(4), 221-235. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2013.06.004>
- Pérez-Llantada, C. (2016). How is the digital medium shaping research genres? Some cross-disciplinary trends. *ESP today. Journal of English for Specific Purposes at tertiary level*, 4(1), 22-42.
- Swales, J.M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research Genres. Exploration and Applications*. Glasgow: CUP.
- Swales, J. & Feak, C. (2009). *Abstracts and the Writing of Abstracts*. Michigan: Michigan University Press.
- Swales, J. (2013). *Research genres: Explorations and Applications* (2da Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Thompson, S. (1994). Frameworks and contexts: a genre-based approach to analysing lecture introductions. *English for Specific Purposes*, 13, 171–186. [https://doi.org/10.1016/0889-4906\(94\)90014-0](https://doi.org/10.1016/0889-4906(94)90014-0)
- Vygotsky, L. (1987). *Thinking and speech*. R. Rieber & A. Carton (Eds.), *The Collected Works of Lev Vygotsky*, Vol. 1 (p.v-285). New York: Plenum.
- Woolley, G. (2011). Reading comprehension. In *Reading Comprehension: Assisting children with learning difficulties* (pp. 15-34). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1174-7_2
- You, X. (2018a). Making a transnational turn in writing. In *Transnational writing education: Theory, history, and practice*, X. You (Ed.), 1-17. New York: Routledge.
- You, X. (2018b). *Transnational writing education: Theory, history, and practice*. New York: Routledge.
- Zavala, V. (2012). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En Cassany, D. (comp.) *Para ser letrados-Voces y miradas sobre la lectura* (p.11-17). Paidós.

Tipo: Artículo original - **Sección:** Artículos varios

Learning styles regarding gender and self-efficacy in English pre-service teachers

Estilos de aprendizaje con relación al género y autoeficacia en maestros de inglés en entrenamiento

Catalina Juárez Díaz

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México
<https://orcid.org/0000-0002-8079-5039>

e-mail: catalina.juarez@correo.buap.mx

María del Socorro Rodríguez Guardado

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México
<https://orcid.org/0000-0002-1575-2403>

e-mail: mariadelsocorro.rodriguez@upaep.mx

Recibido: 17/8/2023
Aprobado: 23/11/2023

ABSTRACT

In learning, it is necessary to consider the different student learning styles of students because this action can promote motivation and interest in other subjects. The literature shows that, in several cases, teachers do not adjust teaching styles to learning styles, which can be a barrier to achieving student interest. Research shows that motivation and scaffolding language practice when caring for student learning styles impact academic achievement and self-efficacy. This research aimed to identify the relationship between learning styles, gender, and self-efficacy among English teachers in training; a quantitative descriptive method, correlational design, and transversal scope were followed. The participants of this study were 86 students enrolled in the Faculty of Languages in the Language Teaching class, 60.5% female and 39.5% male, with an average age of 21.7 years (SD = 4.9). The instruments used to obtain the participant data were the Honey-Alonso Learning Styles Questionnaire (HALSQ) and the Academic Volitional Strategies Inventory (AVSI). The results indicate that students are mainly theoretical and use self-efficacy strategies related to the future and the possible consequences they will face if they do not complete their tasks. Moreover, the statistical analysis demonstrates no relationship among learning styles, self-efficacy, and genre. Nevertheless, it is necessary to continue exploring LS, self-efficacy, and genre since they have been pointed out to influence language learning, reaching goals, and motivation in the learning and teaching areas.

Keywords: learning styles; self-efficacy; academic achievement; genre.

RESUMEN

En el aprendizaje es necesario considerar a los diferentes estilos de aprendizaje en el estudiantado porque esta acción puede promover la motivación y el interés hacia las diferentes asignaturas. La literatura muestra que, en varios casos, los docentes no ajustan los estilos de enseñanza a los de aprendizaje, lo cual puede ser una barrera para lograr el interés del estudiantado. Por el contrario, algunas investigaciones muestran que la motivación en el aprendizaje del lenguaje cuando se toman en cuenta los estilos de aprendizaje en los estudiantes tiene un impacto en el rendimiento académico y la autoeficacia. El objetivo de esta investigación fue identificar la relación entre estilos de aprendizaje, género y autoeficacia entre profesores de inglés en formación, se siguió un método cuantitativo de diseño descriptivo, correlacional y de alcance transversal. Participaron 86 estudiantes matriculados en la Facultad de Lenguas, 60.5% mujeres y 39.5% hombres con edad promedio de 21.7 años ($SD=4.9$). Los instrumentos utilizados fueron el cuestionario de estilos de aprendizaje de Honey-Alonso (CHAEA) y el inventario de estrategias volitivas académicas (IEVA). Los resultados indican que los estudiantes son principalmente teóricos; Utilizar estrategias de autoeficacia relacionadas con el futuro y las posibles consecuencias que enfrentarán si no completan sus tareas. Además, el análisis estadístico demuestra que no existe relación entre estilos de aprendizaje, autoeficacia y género. Sin embargo, es necesario continuar explorando sobre LS, autoeficacia y género ya que se ha señalado que influyen en el aprendizaje del idioma, el logro de metas y la motivación en las áreas de aprendizaje y enseñanza.

Palabras clave: estilos de aprendizaje; autoeficacia; rendimiento académico; género.

INTRODUCTION

Learning styles (LS) denote how learners prefer to learn or work to carry out learning activities. Despite that, teachers do not always provide learning experiences that harmonize with different LS, which is detrimental to student performance and achievement (Chetty et al., 2019; Juárez & Hinojosa, 2021). On the contrary, matching the teaching styles with the LS positively affects student language learning (Hamed & Almabruk, 2021). In the same vein, some researchers have presented advantages in language outcomes when considering LS, such as Biabani and Izadpanah (2019), who determined a correlation between LS and language learning (slang learning); Valencia-Vallejo et al. (2018) also presented in their results that motivation and scaffolding language practice when caring for student LS have a positive impact on academic achievement and self-efficacy.

Self-efficacy implies how capable learners feel about accomplishing activities and reaching goals. According to Cabrera-Solano et al. (2019), self-efficacy is fundamental to accomplishing tasks and developing skills and knowledge. Besides, when learners have a high sense of self-efficacy, they can efficiently and correctly complete classroom activities that promote different language skills. Leach et al. (2022) pointed out the need to research self-efficacy with preservice teacher samples since it predicts dropping teacher practice. Along the same line, Qusay (2020) asserts that self-efficacy influences student learning since it determines their beliefs in what they can do, what they can accomplish, how they can overcome problems, and how they can control their environment to achieve their learning goals. Hence, students with a high sense of self-efficacy perform better academically than those with a low sense of it. Besides, students can become more competent and employ more learning strategies, explicitly reading ones (Balci, 2017; Okyar, 2021) or control strategies (Schweder, 2021), which help students manage their learning performances.

Their relevance to student academic performance and achievement has interested researchers in investigating self-efficacy and LS; therefore, they are exploring them with different language skills and other variables such as gender. Evidence suggests that LS correlates with self-efficacy but not with gender; for example, Balci (2017) could observe that self-efficacy correlates with academic achievement, as well as a positive effect on the reading comprehension efficiency with the implementation of reading activities based on the LS and a

sense of self-efficacy; Güven and Baltaoğlu (2017) found that LS correlate with self-efficacy; however, they are not linked to gender.

Similarly, Biabani and Izadpanah's study (2019) distinguished a correlation between LS and slang learning in English but found no difference between males and females when learning them. In contrast, Hoesny (2023) identified that female participants obtained higher proficiency in language and self-efficacy than male participants; based on that difference, it is suggested to promote activities considering student genre since they learn non-identically. Recognizing the importance of S-E and LS in language development raised interest in continuing to dig into them; hence, this study aimed to identify the relationship among student LS, gender, and self-efficacy in preservice language teachers.

LITERATURE FRAMEWORK

Learning styles

Some teachers usually teach similarly to how they like learning; hence, in the classrooms, only some students are favored—the ones with a learning style like their teachers. Based on that situation, it is advisable to take diversity and heterogeneity in terms of LS as the basis in the teaching and learning process to suit students' needs and exploit their strengths when exposed to new information (Alonso et al., 1997). Among the researchers who have been defining the term LS is Escanero (2008); he conceives LS as the ways or strategies learners use when learning, acquiring knowledge, or working with new information; the ways to approach learning depend on what they need or want to learn. The LS can be identified through student performance or behavior while learning or through instruments. The instrument called the Honey-Alonso learning style questionnaire is widely used in university investigations.

According to Alonso et al. (1997), students can work on new activities for short periods in teams, and spontaneously, boredom appears with long-lasting tasks; these students are classified as having an active learning style (LS). Another LS is reflective, which characterizes learners who take the time to analyze information profoundly and look for details before concluding. A third type of LS is the theorist; this LS portrays learners who like objectivity and a clear class structure; they need to know the learning objectives, conceptualize, and synthesize. The fourth type is pragmatic LS, which describes learners who utilize theory whenever possible in their daily tasks. It is worth mentioning that Kolb's LS model is the theoretical basis of the Honey-Mumford LS proposal; the classification of the LS is different and is measured on different scales, but some characteristics that represent each LS are alike.

Based on student ways of learning, Alonso et al. (1997) bespeak that a single type of activity does not suit all learners; for some students, an activity can promote learning, but for others, the very same activity can hamper it (Juárez Díaz, 2020). In the same order of ideas, it was observed that facilitating activities that match different LS benefit students, where the participants picked some reading strategies: answering open-ended questions, fill-in-the-blanks, multiple-choice, and matching exercises; conversely, identifying supporting ideas and taking notes are not activities at the top of their list. Regarding writing skill activities, students are fond of brainstorming, multiple-choice, open-ended questions, matching activities, and filling in the blanks; on the contrary, they have a lower taste for making concept maps and T-charts (Benitez-Correa et al., 2022).

In consonance with Benitez-Correa et al. (2022), Roohani et al. (2020) found a preference for accuracy-oriented, fluency-oriented, interactive strategies, solving problems, and negotiating meaning strategies over less active listening strategies. These findings illustrate that students can accept the same activity or strategy well. While exploring the relationship among LS, communication strategies, emotional levels, and artificial intelligence in learning

English with Iranian students, they observed that students with high emotional control, like visual and kinesthetic styles, and the group style portrayed a low emotional level. Additionally, there were positive correlations between emotional intelligence and communication strategies for dealing with public speaking problems.

Additionally, Gulnaz et al. (2018) points out that learners approach information differently due to their different LS and natural dispositions and indicate that what is taught is less important than how it is taught. Therefore, to provide suitable conditions for learning, teachers adapted their teaching techniques to the students' LS. Their findings manifest significant differences in the LS of male and female EFL students at Taif University due to the physical and biological differences of the students as well as their diverse social and cultural norms.

Self-efficacy

Self-efficacy originates in Bandura's social cognitive theory (1987), which explains that human achievements depend on the triadic relationship between personal, behavioral, and environmental or contextual factors. Self-efficacy influences the decision to carry out activities, goal setting, persistence, and effort to complete a job. The ability to believe it can be achieved is essential, especially if the task is complicated. Thus, self-efficacy is a motivational process of vital significance for students to feel competent and fully trusted in their abilities, generating high expectations about themselves. In addition, they can better direct their processes and learning strategies and effectively manage their emotions in the face of adversity (Klassen et al., 2008).

Implicitly, self-efficacy refers to specific personal beliefs about the ability to carry out certain actions, obtain the expected results in a context, or exercise control over oneself (Bandura, 1986). Along these lines, self-efficacy beliefs influence academic motivation; therefore, different studies have delved into its relationship with different aspects, namely, academic performance, learning in different areas of knowledge, and in different contexts. In this sense, concerning online courses, Ozaydin and Ibili (2021) studied LS, self-efficacy, and attitudes; their results communicate that LS in e-learning varies according to gender, age, type of education, and context. However, specifically, the predominant LS in the female gender were verbal, intuitive, and active. Self-efficacy is correlated with attitude.

In addition to the above, the study by Hawa and Tilfarlioğlu (2019) investigated the levels of self-efficacy and preferred LS of students in learning English, revealing the relationship between these two variables and students' social interaction. The results showed that students use various LSs and do not depend on one. However, the logical LS received the highest score, while the reading and writing learning styles received the lowest. The participants showed a high level of self-efficacy, especially the male participants, where the results evidenced a statistically significant difference in favor of men. The authors concluded that there is a positive relationship between students' preferred LS, their self-efficacy, and their social interaction.

Many EFL students feel frustrated because their teachers' teaching styles do not appeal to them. One of the most significant findings in LS education displays that students in language classrooms have different profiles (Gulnaz et al., 2018). Thus, the study by Al-Khaza'leh and Mohammed (2020), when analyzing the learning preferences for English among Malaysian students, found that it is relevant for the teacher to consider them to achieve the necessary motivation for learning. The authors reveal how a teacher, through her practice, promotes motivation and self-efficacy. The teacher used strategies to improve student communication skills, promote their thinking and decision-making, and share information. On the strategies used to improve and encourage students' intrinsic and extrinsic motivation, she explained that she motivates them by praising them with motivational words: "You are good students; you

can easily pass the course" and encourages them by saying that they have to study and believe in their abilities. Regarding extrinsic motivation, she emphasized the importance of learning English and that students would benefit from it.

METHODOLOGY

Objectives, research questions and hypothesis

To meet the objective of this research, which was to identify the relationship between learning styles, gender, and self-efficacy among English teachers in training, a quantitative method of descriptive, correlational design, and transversal scope was followed. Three specific objectives were set:

- 1) To characterize the learning styles of the participants.
- 2) To identify self-efficacy strategy use.
- 3) To describe the relationship between learning styles, gender and self-efficacy.

Two hypotheses were established:

- 1) Learning styles has a significant positive correlation with EA and gender.
- 2) Self-efficacy shows a significant positive correlation with gender.

Participants

The participants of this study were 86 students enrolled in the Faculty of Languages in the Language Teaching class, 60.5% female ($n = 52$) and 39.5% male ($n = 34$), with an average age of 21.7 years ($SD = 4.9$). 18.6% of students have an excellent average (10 to 9.5), 34.9% are in the range of 9.4 to 9.0, followed by 40.5% with a good average (8.9 to 8), and only 6% present grades below eight. The language faculty mainly prepares learners to become foreign language teachers. Consequently, they compulsorily take ten teaching subjects and have the chance to take 3 out of 6 additional teaching classes.

Instruments

The instruments used to obtain the information were two that were integrated into one.

Learning Styles Questionnaire

To begin the data collection started when the Honey-Alonso Learning Styles Questionnaire (HALSQ) was applied to this study. It was used since it is widely employed in Spanish-speaking countries, and its reliability was high (Juárez-Lugo, 2014). Additionally, it is suggested to identify LS in Mexican university students by León-Sánchez and Barrera-García (2022) who consider the questionnaire valid. The total number of items that have the instrument is 80. It is a dichotomous one that distinguishes the active, reflective, theoretical, and pragmatic levels of predominance, which go from very low to very high levels of preponderance (Alonso et al., 1997).

Self-efficacy questionnaire

The Academic Volitional Strategies Inventory (AVSI) proposed by McCann and García (1999) was used to investigate participant self-efficacy, which measures people's tendencies toward controlling actions to persist in the face of difficulties. It focuses on determining the management of emotion and motivation with three factors (self-efficacy, stress reduction, and negative base incentives). The Spanish version of Gaeta (2009) was used because the participants were Mexican, allowing a better understanding of each item. The instrument consists of 20 items measured on a Likert scale (1=never; 5=always). Self-efficacy comprises nine items with reliability values of 0.82 (McCann & Turner, 2004).

Procedure

Students from the Faculty of Languages enrolled in the English course were invited to participate and voluntarily answered the questionnaire in Google Forms. They were informed of the objective of the research, and informed consent was obtained. The participants' data were protected at all times, under strict confidentiality, following the Declaration of Helsinki. For data analysis, descriptive statistics (frequencies, means, standard deviation) and inferential statistics (reliability, normality, correlation, Mann Whitney & Kruskal Wallis test) were carried out to fulfill the specific objectives of the research. SPSS v. 23 statistical software was used.

RESULTS AND CONCLUSIONS

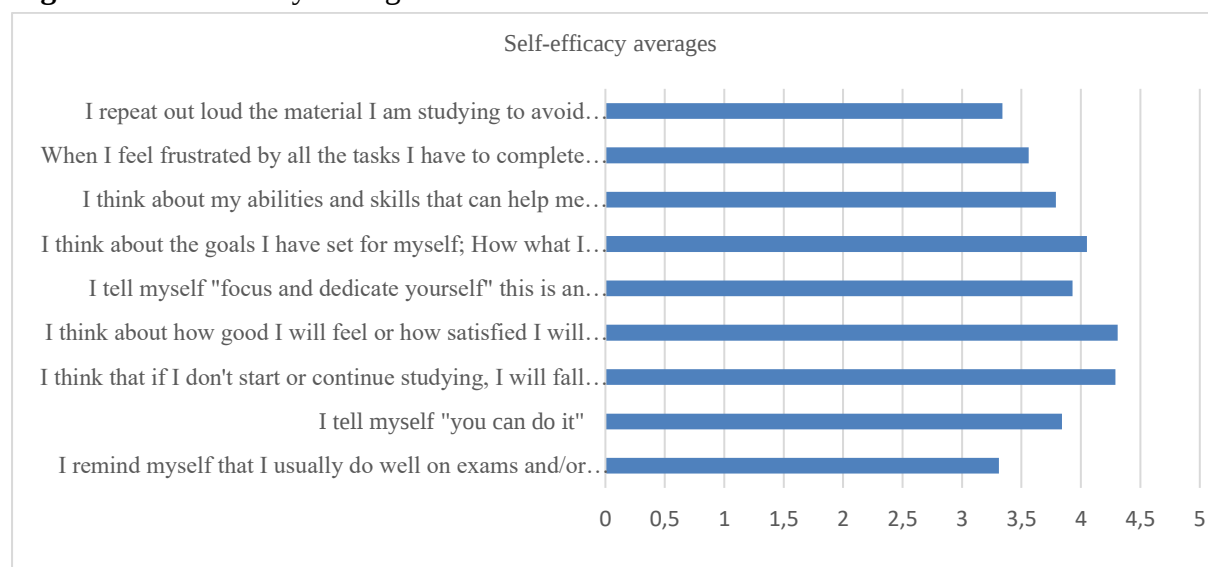
After determining the internal consistency and stability of the self-efficacy subscale, a value of 0.801 was obtained. Analyses were carried out to identify the students' LS frequency. Table 1 portrays that the predominant style is theoretical (39.5%), followed by active (17.4%), pragmatic (9.3%), and reflective (4.7). Combined styles were also presented, and one student showed all LS. Regarding genre, the most favored LS is similar in female and male students, which is theoretical. However, the second most selected LS varies: males picked the pragmatic one while females opted for the active style.

Table 1. Student learning styles

Learning styles	Frecuency	Percentage	Female	Male
Theoretical	34	39.5	22	12
Reflective	4	4.7	3	1
Pragmatic	8	9.3	3	5
Active	15	17.4	11	4
Active-Reflective	1	1.2	1	0
Theoretical-Pragmatic	6	7	2	4
Active-Pragmatic	2	2.3	2	0
Reflective-Theoretical	4	4.7	3	1
Active-Theoretical	2	2.3	0	2
Active-Theoretical-Pragmatic	5	5.8	2	3
Active-Reflective-Theoretical	3	3.5	1	2
Reflective-Theoretical-Pragmatic	1	1.2	1	0
All styles	1	1.2	1	0
Total	86	100	52	34

The analysis of each of the items of the self-efficacy scale (Figure 1) reveals that the highest mean value was presented by "I think about how good I will feel or how satisfied I will be when I finish" (M 4.31), followed by the item "I think that if I do not start or continue studying, I will fall behind in my other subjects" (M=4.29) and "I think about the goals I have set for myself; How what I do now will affect my future" (M=4.05). The lowest value was "I remind myself that I usually do well on exams and other assignments when I follow a study schedule" (M=3.31). These results represent students' perspectives toward the future and the possible consequences they will face if they do not complete their tasks. The lowest value suggests they consider planning relevant to meet their goals.

Figure 1. Self-efficacy averages



To investigate the relationship between self-efficacy, gender, and LS, a Spearman correlation was carried out; it was observed that there is no significant association. A Kruskal-Wallis test was carried out between LS and self-efficacy, and a Mann-Whitney test for gender and self-efficacy was used to deepen the analysis. The results (Table 2 and Table 3) portray no significant differences, unlike other research in which these differences have been found (cite studies). For this reason, the null hypothesis proposed in this research is rejected.

Table 2. Test Test Kruskal Wallis Self-Efficacy and Learning Style

Learning styles		N	Average range
Self-Efficacy	Theoretical	34	42.24
	Reflective	4	49.38
	Pragmatic	8	43.88
	Active	15	34.67
	Active-Reflective	1	15
	Theoretical-Pragmatic	6	62.17
	Active-Pragmatic	2	25.25
	Reflective-Theoretical	4	46
	Active-Theoretical	2	51.75
	Active-Theoretical-Pragmatic	5	45
	Active-Reflective-Theoretical	3	46.83
	Reflective-Theoretical-Pragmatic	1	72.5
	All styles	1	72.5
	Chi	10.988	
	sig	0.53	

Table 3. Test Mann Whitney and Gender

	Gender	N	Average range
Self-Efficacy	Female	52	44.47
	Male	34	42.01
U de Mann-Whitney			833.5
W de Wilcoxon			1428.5
Z			-0.447
sig.			0.655

The participants opted for the following LS: theoretical (39.5%), active (17.4%), pragmatic (9.3%), and reflective (4.7). The prevalence indicates that learners are theoretical, which suggests they are willing to work with theory, analyze, and synthesize it in an organized and well-planned learning environment. Regarding the pragmatic style, only 9.3 % prefer to practice what they learned in real contexts, which implies that professors may encourage preservice teachers to use the language learning theory in the different situations and contexts in which they are involved as language teachers. This result aligns with the one obtained by Salas et al. (2021), where the researchers identified that preservice teachers based their teaching practice more on how they have learned rather than on a theoretical basis. They study at least ten subjects about language learning theory, but they tend to set their classes on their own language learning experiences.

Another LS pointed out as a favorite is the active one; this result coincides with Ozaydin and Ibili (2021), who fingers that students may find it challenging to be involved in time-consuming activities, so teachers should use strategies that can increase learner interest and engagement to learn such as varied and new activities, work in group activities, propose ideas, dramatize, participate in debates, or are exposed to short discourses (Alonso et al., 1997). The findings above helped reach the study first objective, which was to characterize the LS of the participants.

Additionally, participant LS preference is similar regarding genre, unlike the one obtained by Gulnaz et al. (2018); their results mean significant differences in the LS of male and female EFL students. Also, Ozaydin and Ibili (2021) found that LS in e-learning varies according to gender, age, type of education, and context. These results implicate a need to continue exploring how female and male preservice teachers learn to achieve more beyond-doubt results since their LS profile can influence how they teach the language, and the language learning results their students can get.

The second objective was to distinguish self-efficacy strategies used by preservice teachers. The results revealed that students mainly employ self-efficacy strategies that may have an effect or potential consequences on their future if they do not complete the school tasks instead of using self-efficacy strategies to plan and manage time for immediate tasks such as exams. This evidence must be considered to promote study schedules so that the learning goals and tasks can be done well and on time. This finding indicates the significance of encouraging preservice teachers to employ self-efficacy strategies to perform well academically. Moreover, Qusay (2020) asserts that self-efficacy assists the learner in standing academically since they can control their learning environment. Also, self-efficacy can help preservice teachers remain in the teaching practice (Leach et al., 2022). So, self-efficacy is necessary to succeed as a learner and professional because it allows learners to acknowledge their potential to reach objectives.

The third objective was to describe the relationship between LS, gender, and self-efficacy. It can be said that they do not correspond to each other; based on that result, the study hypothesis, LS has a significant positive correlation with EA and gender, and self-efficacy shows a significant positive correlation with gender, cannot be accepted. However, it was noticed that this outcome is not similar to the ones seen in (Baltaoğlu, 2017), Balcı (2017), Hawa, and Tilfarlioğlu (2019), where they found a relationship between LS and self-efficacy. Although the hypothesis was not accepted, it can be worth emphasizing the noteworthiness of LS, self-efficacy, and genre since they have been pointed out to influence language learning, reaching goals, and motivation in the learning and teaching areas. Therefore, through qualitative designs, it could be convenient to continue inquiring about these relevant constructs in language learning in other contexts, different academic programs, teaching modalities, and profound teacher and student perspectives. Finally, the limitations encountered in this study was to find literature about self-efficacy, LS, and genre with preservice teachers in the same study.

REFERENCIAS

- Al-Khaza'leh, B., & Mohammed, I.- edin A. (2020). Matching The Students' Learning Preferences with Teacher's Teaching Methods: The Case of International EFL Students In Malaysia. *Journal of Education in Black Sea Region*, 5(2), 42–50. <https://doi.org/10.31578/jeps.v5i2.198>
- Alonso, M., Gallego, D. y Honey, P. (2007). *Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. (7a. ed.). Bilbao España: Mensajero.
- Balcı, Ö. (2017). The Effects of Learning-Style Based Activities on Students' Reading Comprehension Skills and Self-Efficacy Perceptions in English Foreign Language Classes. *Higher Education Studies*, 7(4), 35-54. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1161154>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, pp. 117-148. Doi: 10.1207/s15326985ep2802_3
- Biabani, M., & Izadpanah, S. (2019). The Study of Relationship between Kolb's Learning Styles, Gender and Learning American Slang by Iranian EFL Students. *International Journal of Instruction*, 12(2), 517-538.
- Cabrera-Solano, P., Gonzalez-Torres, P., Castillo-Cuesta, L., & Jiménez, J. (2019). Perceptions on the Internal Factors Influencing EFL Learning: A Case of Ecuadorian Children. *International Journal of Instruction*, 12(4), 365-380. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12424a>
- Cancino, M., & Towle, K. (2022). Relationships among higher education EFL student perceptions toward fully online language learning and computer self-efficacy, age, gender, and proficiency level in emergency remote teaching settings, 12(0), 25–45. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v12i0.131>
- Chetty, N. D. S., Handayani, L., Sahabudin, N. A., Ali, Z., Hamzah, N., Rahman, N. S. A., & Kasim, S. (2019). Learning Styles and Teaching Styles Determine Students' Academic Performances. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(4), 610-615.
- Escanero, J. (2008). *Estilos de aprendizaje (Facultades de medicina)*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Gaeta, M. L. (2009). La autorregulación del aprendizaje: la estructura del aula, la orientación a metas y las estrategias volitivas y metacognitivas en escolares adolescentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(2), 157. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015206012>

- Gulnaz, F., Faroog, M. & Ali, S. (2018). Learning Styles: Preferred Learning Choices and Behaviors of Saudi Male and Female EFL Learners. *Journal of Education and Educational Development*, 5(2), 60-74.
- Güven, M., & Baltaoğlu, M. G. (2017). Self-efficacy, learning strategies and learning styles of teacher candidates: Anadolu University example. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(2), 288-337. <https://dergipark.org.tr/tr/doi/10.18039/ajesi.333735>
- Hamed, M., Almabruk, A. (2021). Perceptual Learning Style Preferences of English Major Libyan University Students and Their Correlation with Academic Achievement. *Advances in Language and Literary Studies*, 12(5), 1-5. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4378426
- Hawa, H.M., & Tilfarlioğlu, F.Y. (2019). Students' Learning Styles, Self-efficacy and its Correlation with their Social Interaction. *Advances in Language and Literary Studies*.---42-55. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:213421296>
- Hayran, Z. (2020). Examining the Speaking Self-Efficacy of Pre-Service Teachers Concerning Different Variables. *Eurasian Journal of Educational Research*, 90, 1-18. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1284169>
- Hoesny, M. U., Setyosari, P., Praherdhiono, H., & Suryati, N. (2023). The Correlation of Speaking Self-Efficacy, Speaking Proficiency and Gender in ESP Context. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 13(2), 191-199. <https://www.pegegog.net/index.php/pegegog/article/view/2048>
- Juárez Díaz, C. (2020). Experiencias de los estudiantes de idiomas extranjeros en relación con su estilo de aprendizaje en Educación Superior. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 13(26), 118–130. <https://doi.org/10.55777/rea.v13i26.1515>
- Juárez Díaz, C., & Hinojosa Hernández, E. (2021). Senior high school students' learning styles and experiences in the emergency remote teaching. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 14(28), 61–73. <https://doi.org/10.55777/rea.v14i28.3372>
- Juárez-Lugo, C. (2014). Propiedades psicométricas del cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) en una muestra mexicana. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 7(13), 136-154. <https://doi.org/10.55777/rea.v7i13.1011>
- Klassen, R., Krawchuk, L. & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915- 931.
- Leach, T., Le, A. H., & Barton, G. M. (2022). Preservice teachers' self-efficacy through covid-19: A large scale survey of students at a regional university in Australia. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 47(9), 19-42. <https://doi.org/10.14221/ajte.2022v47n9.2>
- León-Sánchez, R., & Barrera-García, K. (2022). Enfoques y estilos de aprendizaje en estudiantes de Psicología de una universidad pública en México. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 65, 102-136. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n65a5>
- McCann, C., y García, T. (1999). Maintaining Motivation and Regulating emotion: measuring individual differences in academic volitional strategies. *American Educational Research Association*. 11(3), 259-279. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(99\)80003-X](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(99)80003-X)
- Okyar, H. (2021). Turkish EFL learners' reading strategy use and its relation to reading self-efficacy and gender. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 21(1), 116-130. https://www.academia.edu/download/67834544/Turkish_EFL_Learners_Reading_Strategy_Use_and_Its_Relation_to_Reading.pdf
- Ozaydin, O. B., & Ibili, E. (2021). Analysis of students' e-learning styles and their attitudes and self-efficacy perceptions towards distance education. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 5(4), 550-570. <https://doi.org/10.46328/ijtes.200>
- Phan, N. T. T., & Chen, C. (2022). Taiwanese engineering students' self-efficacy and academic performance. *Arab World English Journal (AWEJ) 2nd Special Issue on Covid 19 Challenges (2)* 426-436. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/covid2.2>

- Qusay, M. M. (2020). Academic achievement and its relationship with self-efficacy and academic adjustment in EFL class. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 7(5), 1-13.
- Roohani, A., Etesami, R., & Mirzaei, A. (2020). Exploring learning styles and oral communication strategies and their relationship with emotional intelligence of EFL learners, *Teaching English Language*, 14(2), 1-27. <https://doi.org/10.22132/TEL.2020.115042>
- Salas, A., Alhor, G., y Juárez, C. (2021). La práctica profesional desde tres perspectivas. Universidad de Quintana Roo.
- Schweder, S. (2018). The role of control strategies, self-efficacy, and learning behavior in self-directed learning, *International Journal of School & Educational Psychology*, DOI: 10.1080/21683603.2018.1459991
- Valencia-Vallejo, N., López-Vargas, O., & Sanabria-Rodríguez, L. (2018). Effect of Motivational Scaffolding on E-Learning Environments: Self-Efficacy, Learning Achievement, and Cognitive Style. *Journal of educators online*, 15(1), 1-14
- .

Tipo: Artículo original - **Sección:** Artículos varios

Descolonización y feminismo: introducción a los textos de Manuela Espejo

Decolonization and feminism:
introduction to Manuela Espejo's texts

Manuel Ángel González Berruga

*Pontificia Universidad Católica del Ecuador,
Sede Esmeraldas, Ecuador*

<https://orcid.org/0000-0001-7656-680X>

e-mail: manuel.gonzalez@puces.edu.ec

Recibido: 26/9/2023
Aprobado: 13/12/2023

RESUMEN

El presente trabajo destaca la importancia de recuperar las ideas que emergen de los textos y acciones de determinados personajes ecuatorianos en orden a desarrollar una epistemología del sur que permita avanzar hacia el fin de la colonización y de la sociedad patriarcal. Se expone la necesidad de la recuperación de las ideas de la región Latinoamericana para avanzar en la descolonización y el feminismo. Se destaca la perspectiva de la historia de las ideas y el feminismo en América Latina. A continuación, se expone el contexto en el que se desarrolla la obra de Manuela Santa Cruz y Espejo para realizar una lectura crítica en el siguiente punto sobre las ideas más relevantes. Se concluye el trabajo destacando la importancia de recuperar de manera crítica la obra de Manuela Espejo para profundizar en sus ideas y pensamientos.

Palabras clave: historia de las ideas; feminismo; epistemología del sur; lectura crítica; Manuela Espejo.

ABSTRACT

This paper highlights the importance of recovering the ideas that emerge from the texts and actions of certain Ecuadorian characters in order to develop an epistemology of the south that allows moving towards the end of colonization and the patriarchal society. The need to recover the ideas of the Latin American region to advance in decolonization and feminism is exposed. The perspective of the history of ideas and feminism in Latin America is highlighted. Next, the context in which the work of Manuela Santa Cruz y Espejo develops is exposed to carry out a critical reading in the following point on the most relevant ideas. The work is concluded highlighting the importance of critically recovering the work of Manuela Espejo to deepen her ideas and thoughts.

Keywords: history of ideas; feminism; epistemology of the south; critical reading; Manuela Espejo.

INTRODUCCIÓN

Boaventura de Sousa Santos señala que es tan difícil imaginar el fin del colonialismo como que el colonialismo no tenga fin. Algo parecido se ha dicho del capitalismo, y lo mismo se podría señalar con las actitudes e ideas machistas, es tan difícil imaginar una sociedad igualitaria, democrática y de justicia social entre mujeres y hombres como imaginar que la sociedad machista y patriarcal no tenga fin.

El fin de la sociedad patriarcal tiene que ir de la mano del fin del colonialismo, así como de otros modos de dominación, como el racismo, ya que, de otra manera, será imposible desembarazarse de las estructuras de dominación patriarcal porque, como señala de Sousa Santos o Enrique Dussel, es la colonización el elemento central de dominación que tienen en común los pueblos de América Latina. No existe una jerarquía de ideas dominantes, sino una compleja maraña de actitudes, costumbres y prejuicios que se entremezclan con estructuras, procesos y un sentido común extendido que es necesario ir desenredando a la vez.

El colonialismo, basado en la razón moderna, desarrolla una sociedad patriarcal diferenciada no tanto por las ideas que se transmiten, sino por la asimilación de estas ideas dentro de las comunidades con relación a la situación diferenciada del sujeto latinoamericano. Se puede imaginar una sociedad postcolonial donde el patriarcado se ha ido transformando, dando lugar a una sociedad machista con características diferentes donde las aportaciones de las mujeres se mantienen invisibilizadas y desconsideradas generando un tipo de colonialismo interno donde el patriarcado guarda remanentes de lo colonial. Un ejemplo relacionado con el tema que se trata es que podemos imaginar una sociedad donde las ideas de los hombres que intervinieron en la independencia de Ecuador son visibles y se utilizan de manera regular e integrada en un futuro postcolonial y la mujer ha quedado relegada a un segundo plano. El colonialismo no hace sino sentar las bases para un tipo de sociedad patriarcal diferenciada del norte y con diferencias particulares con relación al contexto.

Entre otras vías de acción, el fin del colonialismo y del patriarcado pasa por la necesidad de descolonizar el saber, como señala de Sousa Santos (2013). De Sousa Santos distingue entre la epistemología del sur y del norte. La epistemología del norte, o el estudio del conocimiento en el norte, se equipara al conocimiento de la modernidad centrado en la razón y la ciencia. Todo lo que no entre en esta ciencia y en el método científico no es un saber válido como, por ejemplo, la filosofía y la teología. Este tipo de saber permite la regulación y la emancipación de la sociedad. Cuando se produce la colonización de América, lo colonizado no entraba en la categoría de la modernidad, por lo que sus saberes estaban condenados a la invisibilidad, es decir, a la no existencia. La negación de estos saberes supone la negación de una humanidad. La hegemonía del saber del norte es el saber abismal que separa dos realidades, los colonos y los colonizados.

Para alcanzar un saber posabismal se necesita pensar desde el sur colonizado, es necesario situar el estudio y la generación del conocimiento desde la experiencia social al otro lado de la línea que den cuenta de la experiencia singular de los sujetos y las comunidades. El saber posabismal que dará lugar a la emancipación y liberación del sur se alcanzará cuando se superen otros elementos que sostienen la hegemonía de saberes como la etnia o el sexo. La hegemonía se sostiene en la primacía del saber del hombre blanco frente al negro o a la mujer. Para descolonizar el saber es necesario construir ese saber del sur recuperando las ideas que se encuentran ocultas. Otra perspectiva que tienen un origen similar al aporte de Sousa Santos es el de la filosofía de la liberación de Enrique Dussel (1996) que también divide la realidad en norte y sur y se centra en distinguir el tipo de sujeto que viven en cada espacio. No es lo mismo pensar y escribir filosofía desde la perspectiva del que coloniza que desde la que es colonizado.

La perspectiva teórica de la teoría crítica que proviene de la tradición marxista proporciona algunos elementos para transformar la sociedad entendiendo la realidad como un conjunto de ideas que mantienen el injusto orden social en el que vivimos. El problema de este paradigma, como señala de Sousa Santos, es que está imbuido fuertemente de una perspectiva eurocéntrica. De Sousa pone el ejemplo de la teoría de la acción comunicativa de Habermas que, cuando le pregunta al autor por las posibilidades de esta teoría en América Latina, señala que tal vez tenga una perspectiva eurocéntrica (de Sousa Santos, 2013).

La descolonización y reapropiación del conocimiento es clave para la construcción de procesos sociales y políticos donde se representen las diferentes sensibilidades e idearios y se integren en un diálogo abierto, equitativo y de progreso donde se reconoce al otro como pieza fundamental para cualquier proyecto de progreso que tienda al desarrollo social y tecnológico y la paz social. Aquí defendemos la visión de las xenofeministas (Hester, 2018) o diferentes autores como Rossi Bradiotti (2019) que abogan por la reflexión y crítica conjunta sobre la realidad donde se reflejen las diferentes cosmovisiones y grupos sociales capaz de superar la crítica postmoderna basada en el nihilismo y el relativismo social y cultural, así como los procesos capitalista y neoliberales de dominación y control social y político. Un primer paso para construir una epistemología del sur feminista es el de estudiar de manera crítica el aporte que las mujeres han hecho a la historia, sociedad y conocimiento desde la región latinoamericana. En este caso nos centramos en la figura de Manuela Espejo, prócer de la República del Ecuador.

METODOLOGÍA

La propuesta de este trabajo se enfoca en la tradición académica de la historia de las ideas en Latinoamérica desde una perspectiva feminista. El objetivo del artículo es realizar una lectura crítica a la exigua obra escrita de Manuela Espejo a la luz de determinados elementos o hechos históricos, filosóficos, políticos o sociales con relación al momento histórico en el que se inserta el personaje de manera que de paso a estudios posteriores en la línea de alcanzar un conocimiento del sur alejado de las estructuras patriarcales y coloniales.

Esta lectura crítica se enfoca desde la perspectiva crítica para destacar las ideas de Manuela que han permanecido ocultas por centrarse en el análisis histórico o biográfico de la autora que han conducido a un uso en clave nacional de la figura de Manuela Espejo como se puede observar en la edición de un comic sobre hechos relevantes de su vida (Presidencia de la República del Ecuador, 2017) o en la utilización de su nombre para promocionar un premio nacional (Concejo Metropolitano de Quito, 2019). La lectura crítica supone destacar determinados elementos principales del texto, pero sin entrar en un análisis en profundidad que superaría los límites de este trabajo.

La finalidad de este trabajo responde a la necesidad de generar una epistemología del sur desde personajes destacados de la historia del Ecuador para construir un marco teórico de referencia para la emancipación ideológica, cultural y científica respecto de la epistemología del norte.

Arcila (2020), desde una perspectiva dialógica, señala que la escritura es un proceso donde el sujeto tiene presente el referente que quiere transmitir y que permite al lector, cuando este referente está recibido, establecer vínculos con otros sujetos y con su entorno. Como se ha señalado antes, la experiencia del sujeto latinoamericano con respecto al mundo tiene sus particularidades. Examinar la obra de Manuela impulsa un tipo diferente de diálogo con la sociedad ecuatoriana para la emancipación de la mujer.

DESARROLLO

Si bien no se puede señalar que exista una tradición filosófica en América Latina, si que existe una literatura cargada de ideas que la crítica literaria o el análisis histórico-biográfico han mantenido ocultas en según qué autores (Roig, 2013). Por ejemplo, cuando se habla de la obra de Nelson Estupiñan Bass (1983) "Cuando los guayacanes florecían" desde una perspectiva literaria se oculta el trasfondo ideológico del autor. La crítica literaria e histórica es necesaria, pero son las ideas las que nos permiten avanzar hacia la transformación de la sociedad motivando la voluntad de acción. Quien se sumerja en la obra de Estupiñan Bass podrá descubrir e integrar estas ideas en sus esquemas cognitivos y morales, pero sin un análisis crítico y sistemático de la obra, estas ideas quedan al arbitrio de la experiencia de cada persona.

Otros ejemplos de este enfoque desde la literatura o la historiografía se encuentra en la obra de Carlos Paladines sobre Manuela (2004) o sobre su hermano (Freile 2001a, 2001b), en la biografía de Raquel Rodas Morales (2014) sobre Manuela Espejo, en Salazar y Sevilla (2009), Thomas Ward (2018), Diego Araujo Sánchez, (1995) o cómo se puede observar en las actas del Encuentro Internacional: Mujer e Independencia (Moreno 2008, Vázquez 2010) o el libro Historia de Mujeres e Historia de Género (VV. AA., 2009), aunque en este último se puede observar un estudio de Edizón León, que refleja la perspectiva aquí expuesta, sobre el pensamiento afroecuatoriano a través de la esclava María Chiquirirá y la historia de su juicio contra su amo en 1794 (León, 2009).

Se observa de igual manera en los artículos de periódico sobre personajes destacados como, por ejemplo, la lideresa Patricia Gualinga y su lucha contra el extractivismo, pero desde una perspectiva histórica biográfica (León Cabrera, 2019) o el informe de Mila Ivanovic (2018) para la organización Friedrich-Ebert-Stiftung. En contraste al trabajo que aquí se expone y desde una perspectiva de los estudios en comunicación se puede visitar el trabajo de Diego Araujo Sánchez (1995) Primicias de la cultura de Quito: un ejercicio crítico en la Revista Kipus. Algunos textos como, por ejemplo, el artículo de Pilar Minué (2018) o la tesis doctoral de Valeria Lafita (2016) pueden ser un camino para comprender esas ideas impregnadas en los movimientos sociales.

En América Latina existe una prolífica producción de ideas plasmadas en periódicos, revistas o libros que quedan ocultas por la falta de análisis y crítica desde una perspectiva filosófica que de luz sobre estos saberes y conocimientos. De igual manera ocurre cuando se hace referencia a las acciones de movimientos y organizaciones de la sociedad civil o los saberes ancestrales transmitidos oralmente.

Este trabajo se enfoca en las ideas plasmadas en textos, pero es necesario recuperar estas ideas escondidas en la tradición oral de los pueblos originarios, así como escudriñar las ideas que se encuentra detrás de las acciones llevadas a cabo por las comunidades cuando emprenden acciones sociales y políticas en defensa de sus intereses o en la organización de la vida en comunidad y con otros pueblos. Como señala Rosa Cobo (2014), el feminismo permite seguir dialogando con otros aspectos de la sociedad a través de sus características como movimiento social y tradición intelectual que permite ampliar la visión de la realidad.

En este diálogo se vuelve indispensable la tarea de recuperar las ideas de las mujeres de Latinoamérica, en general, y del Ecuador, en particular, que, junto con otros movimientos y acciones sociales, políticas, culturas o científicas (Saldanha y Signorini, 2016), permitan avanzar en la construcción de una identidad propia de la mujer que le permita emanciparse del patriarcado y de la colonización (Sánchez Vertez-Ortíz, 2020). Siguiendo el aporte de Mariana Alvarado (2018), el recuperar una epistemología del sur atendiendo a las ideas de autoras y actoras clave de América Latina puede establecer ese diálogo con la modernidad que nos permita ubicar en el mismo plano el espacio de acción y pensamiento latinoamericano.

A la falta de visibilización de estas ideas del sur, se tiene que sumar el hecho femenino que hace que se encuentren en un estado de invisibilización más profundo. Esta falta de visibilización de las mujeres responde a una ideología concreta que se define o entraría en la órbita conceptual de lo que entendemos por patriarcado, esto es, la preeminencia del discurso, de las acciones, de la presencia y de un conjunto de ideas relacionadas con el género masculino respecto de la mujer. Un compendio sobre el tratamiento de la mujer desde la ciencia y la academia se encuentra en la obra de la periodista Angela Saini titulado *Inferior* (Saini, 2017), donde relata como ciertos académicos en diferentes campos articularon investigaciones o generaron determinados argumentos desde una perspectiva patriarcal para demostrar científicamente estas características asociadas al género femenino, que luego se demostraron endebles o de razonamiento ingenuo.

La voluntad de recuperar las ideas que han aportado personajes femeninos a lo largo de la historia del Ecuador busca el superar, utilizando la terminología de Teresa del Valle (2011), la usurpación, la devaluación, el silenciamiento y el lapsus genealógico de las ideas de las mujeres que pueda ser utilizado en distintos ámbitos como, por ejemplo, en la academia en relación con las ciencias sociales, donde se encuadra la filosofía, la sociología y la educación, o en los movimientos sociales en aras de conseguir la emancipación de la mujer a la vez que se construye una epistemología del sur.

Antes de continuar es necesario realizar un apunte sobre la imagen de un feminismo del sur que se ha podido generar al leer los epígrafes anteriores. No se afirma que exista un feminismo del sur en contraposición a un feminismo del norte, ya que, como señala Rosa Cobo (2014), el feminismo es una realidad compleja y difícil de abarcar en la que confluyen idearios y perspectivas dispares, que se puede traducir en la aparición de un feminismo conservador, progresista, liberal o anarquista que se nutra de diferentes campos científicos, pero también de la acción social y política, lo que conlleva a diferentes tratamientos y lecturas de la relación entre teoría y práctica, es decir, si se quiere definir el feminismo del sur nos emergería una categoría difuminada, incoherente y, probablemente, inabarcable. Pero, como bien remarca Rosa Cobo, en Latinoamérica se encuentra un feminismo diferenciado y particular, con su propio recorrido histórico, social, político y cultural que necesita de debates propios generados desde la realidad contextual y social. Y es desde estos debates, reflexiones, críticas y estudios que se construye esta epistemología del sur. Es decir, no hay que construir un feminismo del sur, pero sí generar un conocimiento desde el feminismo desde el sur.

Hay otras mujeres en la historia pasada y presente del Ecuador que merecen una lectura y análisis crítico de sus acciones y escritos como Manuela Sáenz, Dolores Cacuango, Transito Amaguaña, como en América del Sur encontramos otras escritoras, filósofas, etc., como las peruana Francisca Zubiaga y Bernal, apodada La Mariscal, o Flora Tristán, quien escribiera *Unión Obrera*, texto que señala la doble exclusión de la mujer por ser proletaria y por ser la mujer del proletario, o Beatriz de Jústiz en Cuba, etc., y también momentos concretos como la revuelta de trabajadoras de 1934 en la fábrica textil La Internacional en Quito liderada por mujeres o la I Convención Nacional de Mujeres Ecuatorianas de 1935 o la Alianza Femenina Ecuatoriana de 1938 donde participan, entre otras, Dolores Cacuango o Matilde Hidalgo (Moscoso, 2009), mujeres importantes para comprender las ideas descolonizadoras y feministas a lo largo de la historia.

Antes de abordar la lectura crítica de la obra, es necesario poner al personaje en su contexto para comprender el alcance e importancia de su aporte.

Manuela Santa Cruz y Espejo nace en 1753 para vivir los cambios que el movimiento ilustrado trajo consigo. Y es durante el desarrollo de la Ilustración y el auge de las ideas modernas sobre la ciencia y la razón que surge el feminismo. Es en este momento de efervescencia cultural, política y social que las mujeres reclaman sus derechos en nombre de

la igualdad y su libertad en orden a conseguir la emancipación con respecto a la figura del hombre.

Cristina Sánchez señala que si bien hasta este momento las mujeres ya habían alzado sus quejas contra el sistema imperante, que se puede observar en el libro de 1405 *La ciudad de las damas* de la filósofa veneciana Christine de Piza, no es hasta la llegada de la ilustración que se produce un movimiento vindicativo de estos derechos a través de obras como el *Discurso en defensa de las mujeres* de Benito Jerónimo Feijoo en 1726, el texto de Josefa Amar de Borbón de 1786 titulado *Discurso en defensa del talento de las mujeres* y en 1790 *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres* (Vázquez, 2010), y las obras de Olympe de Gouges o Mary Wollstonecraft, aunque es necesario citar al filósofo Polain de la Barre que se adelanta a algunas de estas ideas a través de *De l'égalité des deux sexes* en 1673 y *Traite de l'éducation des dames* en 1674 (Sánchez, 2001).

En la Francia ilustrada, Condorcet es reclamado como uno de los más feministas entre los hombres (Fernández, 1991). Este marqués señala que los hombres y las mujeres tienen los mismos derechos por ser seres sensibles, con razonamiento y moral (Condorcet, 1790/1847). Un precursor de las ideas feministas en América del sur es Francisco de Miranda, pionero de la independencia y maestro de Simón Bolívar o José San Martín, que destaca la importancia de representación de las mujeres en la generación de las leyes de un país que se considerase democrático (Guadarrama, 2015).

Estas ideas ilustradas llegan a América y resultan ser un dispositivo desde los diferentes ámbitos político, económico, social y cultural para la descolonización del continente por el norte y por el sur. Carlos Paladines destaca la llegada de la Misión Geodésica en 1734 como el momento en el que se introducen las ideas ilustradas a Ecuador sobre el valor de la razón y la ciencia, la importancia del método empírico y científico a través del progreso del conocimiento mediante conjeturas e hipótesis y su validez o refutación mediante investigaciones sistemáticas.

En el plano del derecho, las leyes y la política se destaca la llegada del derecho natural o iusnaturalismo que se basa en una razón natural, esto es, que se tiene justificar por sí mismo, no en base a otros elementos ideas abstractas o un ser supremo como Dios. La idea de natural responde a lo que le corresponde al ser humano por el hecho de serlo, por ejemplo, tenemos derecho a no recibir daño porque es algo negativo para nosotros o no ser encarcelados sin justificación porque en nuestra naturaleza está el ser libres, pero no porque una idea abstracta de sociedad o un dios nos diga que tenemos que no sufrir o ser libres.

El iusnaturalismo también señala la necesidad de que todas las personas sin excepción cumplan con estas reglas y no como ocurría en los estados monárquicos que el rey estaba fuera de la ley.

Por último, señalar la importancia que se le da a la cultura de las personas y la modernización de la educación básica y universitaria en este momento de cambios. Estas ideas serán desarrolladas de manera crítica por Eugenio Espejo, hermano de Manuela Espejo (Paladines, 1996).

Otros hechos importantes de la descolonización serán las medidas económicas impuestas por España e Inglaterra a las colonias, la revolución francesa de 1789 y la toma de posesión del reino de España por José Bonaparte. En América del norte las 13 colonias americanas se liberan del imperio inglés en la guerra de la independencia que comienza en 1775 y finaliza en la derrota de los ingleses en Yorktown en 1781 y con la firma del Tratado de París en 1783. En 1804 se libera Haití del imperio francés formando la segunda república del mundo y la primera república de personas negras. En América del sur hubo levantamientos criollos antes de que explotaran los movimientos fuertes por la independencia como, por ejemplo, el levantamiento de José Gabriel Condorcanqui, conocido como Tupac Amaru, en Perú, Tupac Katari en Potosí,

los comuneros paraguayos, la de Juan Francisco León en Venezuela, los comuneros en Colombia o la de los barrios en Quito.

Pero es en Ecuador y en particular en Quito donde ocurre el primer grito de independencia que acaba extendiéndose por toda América del Sur y que comienza con la Conspiración de Navidad del 25 de diciembre de 1808 y finaliza la madrugada del 9 al 10 de agosto de 1809 con la generación de la Junta Suprema formada por personajes distinguidos de la burguesía auspiciados por Manuela Cañizares. Y después de una serie de luchas a lo largo y ancho de América del Sur se desarrolla la primera constitución del Ecuador el 14 de agosto de 1830 en la Convención de los Representantes en Riobamba (Sosa, 1996 y Landázuri, 1996). Y en este momento histórico de descolonización y nacimiento de la nueva república ecuatoriana se ubica la figura de Manuela Santa Cruz y Espejo. Manuela nació, como ya se ha apuntado, en 1753 en Quito y falleció alrededor de 1830, aunque no se conoce la fecha exacta de su fallecimiento, se sabe que vivió en Quito hasta 1829.

Su padre, Luis Santa Cruz y Espejo que era ayudante del médico betlemita fray José del Rosario. Tuvo dos hermanos, el mayor, Francisco Eugenio Santa Cruz y Espejo, quien se dedicó a la escritura y fundó el 5 de enero de 1792 la revista *Primicias* de la cultura de Quito (a partir de ahora *Primicias*) en la que escribiría su hermana, revista que duró hasta el 29 de marzo de ese mismo año (Araujo Sánchez, 1995), y, el menor de los tres, Juan Pablo Santa Cruz y Espejo, quien dedicó su vida a Dios siendo párroco en diferentes destinos, quien fue acusado por ser un sujeto subversivo para el sistema y favorable a la conquista de la independencia, lo que, a la final, llevó a la cárcel a Eugenio Espejo, también acusado de contrario al régimen, y fue causa de su fallecimiento en 1795. Este es un hecho importante porque de la defensa de su hermano Eugenio quedan algunos textos de Manuela.

Se destaca que Manuela nace y crece en un ambiente propicio para dedicarse al estudio y desarrollar sus capacidades intelectuales. Se le reconoce como una persona con mucha voluntad y segura de sí misma en un mundo donde se minusvaloraban sus capacidades intelectuales por el hecho de ser mujer, como se verá a continuación. A pesar de la adversidad, pudo hacerse un hueco en esta época llena de cambios.

Algunos de los textos que han llegado hasta hoy corresponden a su aportación a la revista de su hermano con el pseudónimo de *Erophilia*, quien ama el amor. Aunque no se tiene una evidencia directa de que *Erophilia* sea Manuela, todo apunta a que *Erophilia* fue el pseudónimo de Manuela al leer el texto por la vehemencia e ironía con la que trata el tema, el uso de un pseudónimo, ya que si hubiera sido un hombre no hubiera tenido ningún reparo en identificarse, la indicación de que las mujeres no gozan del derecho de expresar sus pensamientos en medios públicos, la referencia a su historia con su hermano Eugenio (Salazar y Sevilla, 2009) y también por la similitud expresiva que guarda con el texto que escribe por motivo de la encarcelación de su hermano (Freile, 2001b).

A continuación, se desarrolla una lectura crítica enfocándose en las ideas que nos dejó Manuela Espejo. En primer lugar, se muestra la lectura del texto que aparece en *Primicias* en el libro de *Obras Completas* de su hermano (de Santa Cruz y Espejo, 2008) y, a continuación, los textos que firma para la defensa póstuma de su hermano Eugenio.

En uno de los textos en el número 3 de *Primicias*, Manuela realiza una crítica contumaz contra un artículo del número 2 donde el autor pone un ejemplo protagonizado por una mujer que caracteriza con el arquetipo usual femenino de guapa y presumida y que solo dedica tiempo a hechos banales y sin importancia y con una sensibilidad estúpida que no le permite expresarse de manera adecuada ante asuntos que se consideran importantes como las desgracias naturales o políticas de un país. Estas ideas se relacionan con el ideario de Rousseau, quien ubicaba a la

mujer en una posición de cuidadora de los asuntos del hogar cuya capacidad no podía atender a las cuestiones que trataban los hombres (Sánchez, 2001).

En la réplica de Manuela se puede observar como señala, en primer lugar, una falta de consideración hacia las mujeres retratando al género femenino de manera distorsionada y en connivencia con una ideología patriarcal: "Dirán mis amigas y paisanas que una mujer en Quito no alcanza a descubrir la sublimidad de las ciencias y que todos sus misterios son los hombres solos los que los penetran..." (de Santa Cruz y Espejo, 2008, p. 135). En este momento apunta Manuela un elemento clave que es el reconocimiento de esta construcción social del género femenino en la sociedad que nos permite comprender el comportamiento de las mujeres según la realidad en la que vivan y da a entender que, si efectivamente muchas mujeres se pueden comportar según los cánones de la sociedad patriarcal, tenemos que estudiar este comportamiento dentro de una sociedad y contexto particular para explicar el porqué de estos comportamientos, ya que no son naturales, y tener presente que, como señala Manuela, no todas las mujeres exhiben las mismas actitudes, voluntades, códigos, discurso y hábitos, ya que no se puede pensar en un modelo único de mujer (dedicada a la casa, a los cuidados de los niños, etc.), sino que depende del entorno en el que ha crecido y eso Manuela lo podía atestiguar de manera clara: "A esos señores, a mis amigas quiero dar un desengaño que no tiene réplica." (de Santa Cruz y Espejo, 2008, p. 136).

Manuela señala, con una retórica filosófica, que el hombre no tiene en cuenta la auténtica naturaleza de la mujer y de su ser dado por hecho, como se ha señalado, una serie de ideas y características irrazonadas e infundadas científicamente ya sea desde la filosofía, sociología o psicología, sobre las mujeres: "V. hecha fuera de sus consideraciones filosóficas mi ser y mi naturaleza." (de Santa Cruz y Espejo, 2008, p. 137). Este tema, el de la naturaleza de las mujeres con relación a la sociedad, era uno de los temas presentes en el debate ilustrado, como señala Sánchez (2001). Aquí se observa como Manuela deja ver las costuras desvencijadas de un movimiento ilustrado que se presenta como un monolito inquebrantable, pero que guarda muchas aristas dependiendo de la autora o autor con el que estemos tratando. Manuela se cuestiona la naturaleza de la mujer y el hombre en la sociedad al igual que Francisco de Miranda o Condorcet.

Con relación al tema de la sensibilidad, Manuela señala la necesidad de tratar el tema del amor que afirma que les falta a los hombres por las experiencias negativas que generan con sus actos: "¿Y qué halla? La enemistad, la esclavitud, la guerra, la discordia, la desdicha, el despecho, la ignorancia, el vicio. Lugo, no hay amor." (de Santa Cruz y Espejo, 2008, p. 139). Entiende el amor como una fuerza capaz de solventar estas diferencias entre mujeres y hombres, como un ejercicio en el que nos permita llegar a comprender el ser de la mujer y su importancia en la sociedad equiparable a la de los hombres: "Veo que me es indispensable un amor activo y un amor pasivo...La misma naturaleza nos obliga a manifestarnos obsequiosas, rendidas, y por decirlo así, propensas a mantener y hacer la sociedad." (de Santa Cruz y Espejo, 2008, p. 140), situando a la mujer en un lugar privilegiado puesto que en ella reside el amor y no en el hombre: "¿He de decir con bochorno mío y de todas las de mi sexo que somos las primeras que cultivamos y damos esencia el amor?" (de Santa Cruz y Espejo, 2008, p. 140).

Hace alusión a la necesidad de recuperar las ideas de la ilustración que sean útiles para alcanzar una sociedad mejor: "debía V. haber dado principio a unas tareas que el sabio gobierno requiere que se dirijan a la ilustración general..." (de Santa Cruz y Espejo, 2008, p. 142). Manuela aboga por la igualdad de participación del hombre y la mujer según sus capacidades que podríamos llamar naturales, donde el hombre muestra unos atributos de dominación y las mujeres de amor que son propios a su ser: "Mientras los hombres no nos dominen, y el mismo tiempo nos sirvan por el amor, tampoco nosotras podemos imperar legítimamente en el Reino de la naturaleza ni servir a la sociedad." (de Santa Cruz y Espejo, 2008, p. 143). Aquí expresa

su idea de las diferencias entre mujeres y hombres donde cada uno debe aportar a la sociedad en función de las características proveídas por su naturaleza y su posición social donde ninguno se sitúa en condición de dominación, ya que el hombre sería dominador y siervo según el caso, estableciéndose un tipo de dialéctica entre las funciones del hombre y la mujer según el contexto. Se puede señalar que Manuela entiende la relación entre sexos según sus diferentes capacidades otorgando una importancia al amor, que se relaciona con la idea de los cuidados, ideas que guardan similitud con el feminismo de la diferencia (Cobo, 2014).

Como se distingue en estas páginas de Primicias, Manuela Espejo era una mujer avanzada a su tiempo. Si se pone el foco en las fechas, a principios del año 1792 se edita la primera revista y ese mismo año aparece el libro de Mary Wollstonecraft *Vindicación de los derechos de la mujer*, que venía a criticar las ideas de Rousseau sobre la exclusividad de los derechos de la ilustración para los hombres. Este libro se publica el 6 de septiembre de 1792 en castellano a través de cuatro artículos en el *Diario de Madrid*, por lo que es difícil que Manuela Espejo pudiera haber accedido al texto de Mary. Es más, tampoco podemos asegurar que haya accedido al texto de Olympe de Gouges *La Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana* que se editó en 1791 en Francia (Lorenzo, 2003). Se muestra como despunta la capacidad intelectual y de trabajo de Manuela Espejo que le permitieron alcanzar ideas equiparables a otras mujeres de la época.

A causa de la defensa póstuma de la inocencia de su hermano, se puede acceder a dos textos donde se observa la tenaz retórica y férrea voluntad de Manuela al enfrentarse a las decisiones del juez sobre la injusta condena de su hermano. Para la lectura se utiliza transcripción de los documentos 24 y 27 recogidos por Carlos Freile (2001b).

En el primer texto, se puede observar la capacidad de argumentación e intelecto para justificar la inocencia de su hermano creyendo firmemente en la justicia y apelando a los hechos que demuestran la absolución de los crímenes imputados de sedición y revolución. Eugenio Espejo era considerado un elemento subversivo por la corona de España por sus libros e ideario ilustrado. Manuela señala la connivencia de los poderes fácticos para retorcer la ley según las necesidades del Estado y en contra de los derechos naturales del reo, como el de gozar de buena salud y recibir asistencia médica y apela a la falta de razón y derecho, el iusnaturalismo que señalábamos, derechos que le pertenecen a Eugenio por su condición de ser humano, que, al arrebatárselo, le despojan de su honor y dignidad (Freile, 2001b). Se destaca la importancia que se le otorga al aparato jurídico, legislativo y al estado de derecho como elemento que preserva la justicia y el orden social en el que se pueden amparar los ciudadanos para defenderse, pero que, en este caso, no se aplica debido a las preferencias ideológicas del estado representadas por el Presidente de la Real Audiencia de Quito y su asesor y el juez instructor del caso, al que señala claramente como corrupto en varias ocasiones. Manuela señala el poder del pueblo para cambiar estas injusticias, conjeturando una posible revolución causada, en parte, por la injusticia de la corona ante la ciudadanía de Quito, que sufre no solo una persona, sino toda la sociedad: "la pena que imponen las Leyes contra los jueces injustos y opresores de las partes es la de fuerza pública, bien merecida por el abuso punible que hacen de su respetable autoridad y poder legítimo" (Freile, 2001b, p. 111).

En el segundo texto, Manuela reconoce la injuria a su hermano como propia por los lazos de sangre que profesan. Aquí se puede observar la defensa de sus derechos como mujer teniendo la misma legalidad que otro sujeto para reclamar la inocencia póstuma de su hermano. En este texto se refiere Manuela a que han tachado su escrito anterior de hiperbólico y difuso, es decir, exagerado y poco claro, que, si bien en algunas partes se puede observar una vehemencia elevada respecto del tono habitual del texto, no es su característica más destacada, cuanto sí que podría argüirse que lo es el detalle con el que señala sus peticiones y justificaciones apoyadas en evidencias argumentadas. Más adelante, vuelve Manuela a señalar

la corrupción que rodea al juicio de su hermano con "la justificación más arreglada y la más piadosa imparcialidad" (Freile, 2001b, p. 134). Y destaca más adelante el derecho natural que envuelve a su hermano que considera sagrados: "era acreedor a que se le guardasen los derechos Sagrados e inviolables de la misma Naturaleza" (Freile, 2001b, p. 134). Esta presenta la igualdad de derecho entre los ciudadanos sin importar su profesión, incluso por encima de la fe cristiana que profesa, cuando señala que "ni las Togas, ni los Obispados son los más elevados Empleos del Estado" (Freile, 2001b, p. 135). El juicio concluyo con la validación de la condena a Eugenio habiendo perdido Manuela todo su capital lo que demuestra la fe inquebrantable en el poder de la justicia y la razón que, a pesar de haberla defendido con denuedo y ahínco, se le puso en su contra.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Manuela destacó por la defensa de la importancia del papel de la mujer en la sociedad y la necesidad de que exista una relación equitativa e igualitaria entre mujeres y hombres para el progreso de la sociedad, así como la firme creencia en una justicia natural que tuviera su origen en la dignidad humana y en un estado de derecho que iguale a todos los ciudadanos. Estos elementos van en la línea con lo aportado por Paladines (2004). Creía en la unión de las fuerzas de los ecuatorianos para lograr la independencia comenzando por la igual aportación a la sociedad de mujeres y hombres. Y para ello era indispensable que las mujeres salieran de las tareas del hogar y del cuidado de la casa y ocuparan el espacio público y político, como demuestra con la defensa de su hermano. Su pensamiento estuvo influido por el empuje de la modernidad y la ilustración que colocaban al ser humano, la razón y la ciencia en el epicentro del progreso y desarrollo de la sociedad. Se puede vislumbrar una sensibilidad que se dirige al conjunto de la sociedad, aunque, dada la posición acomodada de Manuela, deja en duda la perspectiva de clase, un elemento necesario para poder hablar de un feminismo capaz de transformar la sociedad desde abajo. Así mismo, se observa en su retórica un estilo audaz, sutil, certero e irónico a veces con el que va presentando sus argumentos. Se expresa mostrando su conocimiento de la historia de América Latina y Europa, de filosofía, política o sociología.

Las ideas de Manuela Espejo suponen un referente del progreso de la razón y el conocimiento humano dentro de la epistemología de Ecuador y de América Latina por la condición de pensadora colonizada. Estas notas pueden dar pie a un estudio crítico más a fondo de la exigua producción documental heredada de la autora a la luz de los avances en los diferentes ámbitos científicos en las ciencias sociales para estudiar como la producción de sus ideas se identificaban con el desarrollo de su época de manera que de pie seguir construyendo una epistemología del sur desde la perspectiva ecuatoriana para continuar por la senda de la emancipación epistemológica desde la perspectiva decolonial y feminista que pueda ser motor de transformación y cambio social.

Se reitera la necesidad de continuar buscando, recuperando y sacando a la luz aquellas ideas de los textos de los diferentes autores ecuatorianos, así como de la tradición oral y de la acción social de los pueblos que componen la rica diversidad cultural de Ecuador, a través de análisis críticos que proporcionen un cuerpo de conocimiento propio no para suplantar la producción de otras regiones, sino para sumarse a la bibliografía existen reivindicando la necesidad de poner el foco sobre la realidad social de cada región y país por las condiciones particulares en que se generan, esto es, valorar el trabajo y esfuerzo de autores y activistas autóctonos no en clave nacionalista, sino con el ánimo de aportar las ideas al debate general y que permitan comprender mejor la realidad social e histórica en la que vivimos.

REFERENCIAS

- Alvarado, M. (2018). "Junturas teóricas para los feminismos del Sur. Hermenéutica Intercultural." *Revista de Filosofía*, núm 30, pp. 87 - 110.
- Araujo Sánchez, D. (1995). "Primicias de la cultura de Quito: una perspectiva crítica." *Kipus*, 3. Disponible en <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/1863/1/RK-03-ES-Araujo.pdf>
- Arcila, C. (2020). "La escritura y la lectura: un proceso dialéctico para el conocimiento." *Escritos*, núm 28, vol. 60, pp. 79 - 92. <http://dx.doi.org/10.18566/escr.v28n60.a08>
- Bradiotti, R. (2019). *El conocimiento posthumano*. Madrid: Gedisa.
- Cobo, R. (2014). *Aproximación a la teoría crítica feminista*. Perú: Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de las Mujeres - CLADEM.
- Condorcet (1790/1847). *Sur l'admission des femmes au droit de cité*. París, Francia: Firmin Didot Frères. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k41754w/f5.item>
- De Santa Cruz y Espejo, E. (2008). *Obras Completas*. Quito, Ecuador: Sede Nacional.
- De Sousa Santos, B. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Santiago de Chile, Chile: Trilce.
- Del Valle, T. (2011). "Identidad, memoria y juegos de poder." En *Subversiones*. En Luz Maceira Ochoa y Lucía Rayas Velasco (eds.), *Memoria social y género. Ataduras y reflexiones*, 69-86. México: Juan Pablo.
- Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación*. Bogotá, Colombia: Nueva América.
- Fernández, E. (1991). "Precursores" en la defensa de los derechos de la mujer. *Anuario de filosofía del derecho*, núm 8, pp. 409 - 423.
- Freile, C. (2001^a). *Eugenio Espejo y su tiempo*. Ecuador: Abya-Ala
- Freile, C. (2001^b). *Eugenio Espejo precursor de la independencia. (Documentos 1794-1797)*. Ecuador: Abya-Ala
- Guadarrama, P. (2015). *Derechos humanos y democracia en el pensamiento ilustrado latinoamericano*. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, núm 60, pp. 239-279.
- Hester, H. (2018). *Xenofeminismo. Tecnologías de géneros y políticas de reproducción*. Argentina: Caja Negra.
- Ivanovic, M. (2018). *CuerpAs. Revolución feminista en sudamérica*. Bogotá, Colombia: Friedrich-Ebert-Stiftung (FES). <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/la-comunicacion/14640.pdf>
- Lafita, V. 2016. *Latinoamérica con voz de mujer. Un análisis de la identidad latinoamericana y femenina en cuatro novelas de Gioconda Belli*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=75111&orden=3&info=link>
- Landázuri, C. (1996). "La independencia del Ecuador (1808-1822)." En Enrique Ayala Mora (Ed.), *Nueva Historia del Ecuador*, (pp. 79 – 126). Ecuador: Corporación Editora Nacional.
- León Cabrera, J. M. (2019). *El rostro de la resistencia*. En GK (online). <https://gk.city/2019/04/23/patricia-gualinga-sarayaku/>
- León, E. (2009). "Pensamiento político desde las mujeres afroecuatorianas." En VV. AA, *Historia de mujeres e historia de género en el Ecuador*, (pp. 119 – 147), Ecuador: CONAMU/IPANC.
- Lorenzo, M. J. (2003). "La vindicación de los derechos de la mujer antes de Mary Wollstonecraft." *Philologia Hispalensis*, núm 17, vol. 2, pp. 105-114. doi: <https://doi.org/10.12795/PH.2003.v17.i02.09>
- Minué, P. (2018). "Incidencia del feminismo como movimiento social en los presidencialismos latinoamericanos." *Miríada: Investigación En Ciencias Sociales*, núm 10, vol. 14, pp. 281 - 288.
- Moreno, M. J. (2008). *Actas del I Encuentro Internacional Mujer e Independencias*. Centro Virtual Cervantes. Disponible en https://cvc.cervantes.es/literatura/mujer_independencias/introduccion.htm

- Concejo Metropolitano de Quito (2019) Código Municipal para el distrito metropolitano de Quito. Ordenanza Municipal N° 001. Disponible en http://www.epmrq.gob.ec/images/servicios/Codigo_Municipal.pdf
- Paladines, C. (1996). "Pensamiento independentista: El movimiento ilustrado ecuatoriano." En Enrique Ayala Mora (Ed.), Nueva Historia del Ecuador, (pp. 165 – 210). Ecuador: Corporación Editora Nacional.
- Paladines, C. (2004). Conjeturas sobre Erophiia. La amante de la sabiduría y el amor. Quito, Ecuador: Abya-yala.
- Presidencia de la República del Ecuador (2017). Manuela Espejo. Colección Nuestra Historia. <https://www.presidencia.gob.ec/manuela-espejo/>
- Rodas Morales, R. (2014). Biografías de mujeres: Manuela Espejo. <http://manuela-caracola.blogspot.com/2014/05/manuela-espejo.html>
- Roig, A. A. (2013). Esquemas para una historia de la filosofía ecuatoriana. Quito, Ecuador: Corporación Editorial Nacional.
- Saini, A. (2017). Inferior. Londres, Reino Unido: HarperCollins.
- Salazar, S. y Sevilla, A. (2009). "Las mujeres y su participación en la revolución de Quito 1809-1812." Afese. Revistad de la Asociación de Funcionarios y Empleados del Servicios Exterior Ecuatoriano, núm 51. <https://afese.com/contenidorever.php?idSubTema=7&idContenido=REVISTA%20No.%2051>
- Saldanha, P. y Signorini, H. (2016). "Prácticas de empoderamiento femenino na América Latina." Revista De Estudios Sociales, núm 56, pp. 80 - 90. <http://dx.doi.org/10.7440/res56.2016.06>
- Sánchez, C. (2001). Genealogía de la vindicación. En Elena Beltrán Pedreira, Virginia Maquieira D'Angelo, Silvina Álvarez, Cristina Sánchez Muñoz (Eds.), Feminismos. Debates Teóricos Contemporáneos (pp. 17 - 74), Madrid, España: Alianza Editorial.
- Sánchez Vertez-Ortiz, L. G. (2020). "Breve acercamiento crítico al feminismo decolonial." La Colmena: Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México. Núm. 105, pp. 43 - 48.
- Sosa, J. (1996). La independencia hispanoamericana: Referencias sobre los hechos por país. En Enrique Ayala Mora (Ed.), Nueva Historia Del Ecuador (pp. 45 - 78). Ecuador: Corporación Editora Nacional.
- Vázquez, M. A. (2010). Actas del II Encuentro Internacional Mujer e Independencias. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/literatura/mujer_independencias/introduccion.htm
- Ward, T. (2018). "Criollismo, feminismo, y negritud en dos novelas ecuatorianas sobre la guerra independentista: Manuela Sáenz y Jonatás y Manuela." Revista Historia De Las Mujeres, núm. 182, pp. 1 - 14.
- VV. AA. (2009). Historia de mujeres e historia de género. Ecuador: CONAMU/IPANC.

INSTITUTO SUPERIOR DE LENGUAS
Facultad de Filosofía
Universidad Nacional de Asunción
PARAGUAY
2023

REVISTA



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