

PERFIL LINGÜÍSTICO DE PROFESORES DE LENGUAS EN FORMACIÓN EN EL CONTEXTO MULTILINGÜE DE FOZ DO IGUAÇU, BRASIL

Berger, Isis Ribeiroⁱ

prof.isisberger@gmail.com

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Mendes, Luan Henriqueⁱⁱ

luanhenriquemendes716@gmail.com

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Resumen

Este artículo analiza el fenómeno del multilingüismo y forma parte del campo de la política lingüística. El objetivo es presentar y discutir el perfil lingüístico de los estudiantes del Curso de letras en una universidad ubicada en Foz do Iguaçu, teniendo en cuenta la pluralidad lingüística y cultural existente en la ciudad y región. Nuestra metodología emplea encuestas realizadas por medio de una investigación exploratoria entre los años 2017 y 2018. La investigación contribuyó a la construcción de conocimientos sobre contextos educativos sociolingüísticamente complejos, además de promover reflexiones sobre el plurilingüismo y su gestión en la formación inicial de profesores de lenguas, con el fin de apoyar consideraciones sobre políticas lingüísticas institucionales.

Palabras clave: perfil lingüístico, multilingüismo, mapeo lingüístico escolar, curso de letras, política de idiomas.

LANGUAGE PROFILE OF PRE-SERVICE LANGUAGE TEACHERS IN THE MULTILINGUAL CONTEXT OF FOZ DO IGUASSU, BRAZIL

Abstract

This article discusses the phenomenon of multilingualism and is part of the field of language policy. The objective is to present and discuss the linguistic profile of students in the Letters Course at a university located in Foz do Iguaçu, given the linguistic and cultural plurality existing in the city and region. Our methodology employs surveys

carried out through exploratory research carried out between 2017 and 2018. The research contributed to the construction of knowledge about sociolinguistically complex educational contexts, in addition to promoting reflections on multi/plurilingualism and its management in the initial training of language teachers, in order to support considerations about institutional language policies.

Keywords: linguistic profile, multilingualism, school language mapping, modern language course, language policy.

CONSIDERACIONES INICIALES

El tema del multilingüismo en la escuela y en la sociedad se ha vuelto recurrente en las más variadas investigaciones en el ámbito de la política lingüística en Brasil. Hay aproximadamente 7 000 idiomas en el planeta, un número en constante cambio debido a las transformaciones que se están produciendo en el mundo.

El entorno lingüístico de Foz do Iguaçu, municipio brasileño ubicado en la región occidental del Estado de Paraná, en la frontera entre Brasil y en otros dos países de habla hispana (Paraguay y Argentina), no es diferente. Es un municipio que presenta una gran pluralidad lingüística y cultural, tanto por su posición geopolítica en la frontera, como por los diversos procesos migratorios que tuvieron lugar en este espacio geográfico, lo que compone un peculiar mosaico lingüístico y cultural. Foz do Iguaçu es reconocida, entre sus muchas características, por albergar diferentes comunidades lingüísticas y de habla que hacen uso de diferentes idiomas en las relaciones cotidianas, además de la lengua nacional oficial del Estado brasileño (lengua portuguesa), la Lengua Brasileira de Señas (regularizada en todo el territorio nacional) y lenguas de las comunidades indígenas que conforman la población histórica de la región.

Esta pluralidad de lenguas en Foz de Iguaçu, que hoy tematiza una serie de trabajos académicos, es el resultado tanto de su ubicación en la frontera con dos países que tienen el español/castellano como idioma oficial —uno de ellos, Paraguay, también bilingüe en una lengua de origen indígena (guaraní)—, así como de factores históricos, económicos y culturales que culminaron con la presencia de inmigrantes (y descendientes) de diversas partes del mundo. También cabe destacar el hecho de que la ciudad es un polo turístico internacional que recibe visitantes de diversas partes del mundo, lo que suma a esta ubicación un factor más en la circulación de idiomas y, por

tanto, promueve una configuración lingüística en la región, basada en antecedentes culturales diversos.

En este espacio geográfico, existen dos universidades públicas que impactan en el desarrollo económico, educativo y social de la región: uno de los campus de la Universidad Estatal de Paraná Occidental (Unioeste) y la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (Unila) que, desde su fundación en 2010, ha ido incorporando aún más idiomas y variedades a este espacio geográfico, ya que constituye una comunidad académica multilingüe y multicultural.

Dada la realidad plurilingüe del municipio y de la región, el perfil lingüístico de la comunidad académica de ambas instituciones es notablemente diverso, lo que impacta en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por ende, en la importancia de desarrollar políticas públicas lingüísticas que se enfoquen en la especificidad del entorno. A la luz de este supuesto nos preguntamos: ¿cómo se caracteriza el perfil sociolingüístico de los estudiantes del grado en letras en UNIOESTE, Foz do Iguaçu, en este escenario diverso? ¿Cuál es la relación de estos estudiantes con los idiomas de la comunidad y con el entorno social?

Para dar respuesta a estas preguntas, desarrollamos un proyecto de investigación en el ámbito del Grupo de Investigación en Políticas Lingüísticas y Educativas en Paraná Occidental, con el objetivo de mapear las lenguas que componen el repertorio lingüístico de este grupo específico, así como de comprender sus posibles relaciones con diferentes lenguas. Partimos de la premisa de que es importante que los cursos superiores dirigidos a los estudios de lenguas formen profesionales para la región que puedan reflexionar y actuar críticamente ante la pluralidad lingüístico-cultural del entorno social y que el paso inicial consiste en el reconocimiento y conciencia de su propio perfil sociolingüístico (Menken y García, 2010).

La investigación se justificó por el hecho de que, hasta ese momento, no existía un relevamiento de esta información en el ámbito del curso en el campus de Foz do Iguaçu, lo que, en cierto modo, refleja una orientación monolingüe que durante mucho tiempo impregnaba el conocimiento históricamente construido sobre las lenguas en el país y, en consecuencia, en el ámbito de las escuelas y espacios de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, volvemos a Fraga (2014) cuando señala que los formadores de profesores trabajan en clases donde no todos los alumnos nacieron en el mismo país y no comparten la misma herencia lingüístico-cultural y étnica. Esta es una constante en esta región fronteriza.

Así, a la luz de estas afirmaciones, este estudio tuvo como objetivo realizar una encuesta inicial sobre el perfil lingüístico de estos estudiantes para comprender, por un lado, las relaciones que se establecen entre los estudiantes y las lenguas en convivencia en el municipio y, por otro, si la presencia de estos diferentes lenguajes se refleja en las relaciones y prácticas lingüísticas cotidianas (y de qué forma), precisamente en los intercambios interculturales. Nuestra propuesta fue que este estudio contribuiría tanto a la construcción de conocimientos sobre contextos educativos sociolingüísticamente complejos, así como a reflexionar sobre el plurilingüismo en la formación de profesores de lenguas, con el fin de sustentar reflexiones que contribuyan a las políticas lingüísticas institucionales para la educación y promoción de la pluralidad lingüística local y regional.

Asumimos que el reconocimiento y sensibilización de la comunidad académica sobre la pluralidad lingüística local y regional debe ser fundamental para que las acciones en torno a las lenguas en y dentro de la institución estén alineadas con el contexto en el que se inserta la institución. Este texto, por tanto, dialoga con la política lingüística institucional de la universidad, que recoge uno de los objetivos y valores importantes de la institución, en cuanto a la valoración de la diversidad lingüística y cultural local, a saber:

Contribuir para o fortalecimento das pesquisas e ações em torno das políticas linguísticas voltadas para contextos de multilinguismo, em que se incluem o fomento às políticas linguístico-educacionais públicas e políticas de promoção da diversidade e da valorização do patrimônio linguístico-cultural de diversas comunidades, visando ao desenvolvimento sustentável, por meio de ações que visem à salvaguarda de línguas e culturas (Unioeste, 2018, p. 04).

En cuanto a la metodología, la investigación se caracterizó como investigación exploratoria, en la que se realizó un relevamiento del perfil lingüístico de los docentes en formación en los años 2017 y 2018. Se adoptó de referencia la metodología de mapeo de lenguas escolares (Broch, 2014) como instrumentos político-lingüísticos para la promoción de la pluralidad de lenguas. Así, en este artículo presentamos y discutimos los resultados obtenidos en esta investigación que contribuyen a la visibilidad, en los espacios de educación formal, de las múltiples lenguas que conviven y que hacen de Foz do Iguaçu una ciudad lingüísticamente diversa, constituida por muchas culturas.

Con respecto a la organización de este texto, en la primera sección discutimos el tema de los desafíos para las políticas lingüísticas educativas en relación al multilingüismo en el ámbito escolar (y universitario). En el siguiente apartado se presenta

la metodología de investigación y se procede a la presentación y análisis de los datos, en el que se presentan reflexiones y consideraciones sobre el perfil lingüístico del profesorado en formación. Finalmente, sacamos nuestras conclusiones.

MULTILINGÜISMO EN LAS CLASES Y LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

Los espacios educativos son, por naturaleza, entornos en los que se puede encontrar la diversidad de culturas, saberes, formas de ser y estar en el mundo, y lenguajes. Durante mucho tiempo en la historia de Brasil, las políticas de homogeneización lingüística se desarrollaron a favor de la lengua portuguesa (Oliveira, 2009; Oliveira y Altenhofen, 2011) como representante de una cultura nacional, así como, en este sentido, las políticas de enseñanza de lenguas extranjeras se inclinaron hacia una lingüística retrógrada. La homogeneización en el currículo escolar a favor del inglés fue fundamental para el establecimiento de una cultura lingüística en el país. Hoy, sin embargo, vemos otro movimiento hacia el multilingüismo, que ve el fenómeno como un recurso extremadamente importante para el desarrollo de sociedades sostenibles.

Los múltiples desplazamientos de población en diversas direcciones y a través de fronteras, así como el flujo de información y servicios en diferentes idiomas ante las recientes tendencias de la globalización en el siglo XXI han ido impactando el escenario lingüístico-cultural de varios países (García, 2009). Esto incide directamente en el surgimiento de diferentes orientaciones político-lingüísticas frente a la pluralidad lingüística en varios países del mundo, lo que conlleva un cambio de perspectiva sobre la presencia y uso de diversas lenguas en los territorios nacionales. El reconocimiento de la pluralidad lingüística pasa a formar parte de la protección de los derechos lingüísticos fundamentales como patrimonio cultural inmaterial.

En este marco, se han establecido discursos sobre la pluralidad lingüística como patrimonio de la humanidad y como recurso potencial para sociedades democráticas y sostenibles, apoyados por organismos y agencias internacionales, como la Unesco (Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). Por tanto, la apertura a los lenguajes en diferentes espacios sociales ha influido en la construcción de otros conocimientos, políticas y prácticas. Con motivo del Día Internacional de la Alfabetización, el 9 de septiembre de 2019, la Unesco advirtió sobre la importancia de que los países replanteen la alfabetización en contextos multilingües como un elemento esencial para enfrentar los desafíos de la alfabetización global y alentó a la comunidad internacional a invertir en políticas y prácticas que reflejen las necesidades y el entorno

social de los estudiantes, con el fin de fomentar la pluralidad lingüística y la inclusión en la educación (Unesco, 2019). También se añade la nota conceptual de la Unesco para el Día Internacional de la Lengua Materna, el 21 de febrero de 2021, en la que la promoción del multilingüismo es tratada como fundamental para la inclusión en la sociedad y la educación, con el objetivo de “no dejar a nadie atrás” en los procesos de enseñanza-aprendizaje e integración social (Unesco, 2021).

Sobre el lugar del multilingüismo en la escuela, Broch (2014, p. 33) postula que afirmar que la escuela es un espacio para la pluralidad de lenguas y culturas puede parecer una obviedad, pero la investigadora analiza que “a prática mostra que este espaço não está aberto a todas as línguas e variedades, principalmente quando se trata de línguas minoritárias ou de baixo prestígio”. En Brasil, en sentido común, aunque decir “ser bilingüe” implica admiración, incluso con cierto fetiche, cuando analizamos con más detalle lo que está implícito en esta actitud lingüística muy comúnmente percibida en la sociedad, encontramos que no es una apreciación de los que manejan dos o más idiomas, es decir, tratase de una apreciación del bilingüismo social. De otra manera, nos damos cuenta de que esto es una valoración de quienes conocen y usan idiomas considerados de prestigio, más precisamente el inglés, en el contexto actual. Según Oliveira y Altenhofen (2011, p. 190), el bilingüismo social está vivo, como vemos en contextos fronterizos o en áreas de inmigración bilingües o plurilingües, por ejemplo, “apesar de equivaler à meta educacional do ensino de línguas, não é reconhecido e aplaudido na mesma medida, como um ideal a ser preservado e fomentado”.

En contextos fronterizos, moverse entre los límites de los territorios nacionales, así como moverse entre idiomas, es una constante en las experiencias y prácticas lingüísticas cotidianas. Por lo tanto, no es raro encontrar individuos cuyo repertorio lingüístico se caracteriza por la multiplicidad de lenguas y habilidades distintas en estas, adquiridas en situaciones cotidianas, a veces mucho antes de aprender (algunas de ellas) formalmente en el ámbito escolar. Citando a Berger (2015, pp. 69-70): “são pessoas que independentemente da escolarização e desde a socialização primária, estão expostas ao uso regular e alternante de duas ou mais línguas nos diversos espaços sociais”.

El entorno sociolingüístico multilingüe incide directamente en las interacciones que se dan en los espacios de enseñanza y aprendizaje, ya que los lenguajes que componen el repertorio lingüístico de alumnos y docentes constituyen la base para la realización de significados e identidades. Por lo tanto, las políticas lingüísticas educativas esencialmente monolingües, que no tienen en cuenta las demandas lingüísticas del siglo XXI, así como

las de los contextos fronterizos, por ejemplo, pueden considerarse inadecuadas en un escenario en el que se intensifican las migraciones, en el que las comunidades que los hablantes de lenguas minoritarias claman por sus derechos de uso y salvaguarda en los diferentes espacios sociales y, finalmente, en un escenario en el que las lenguas juegan cada vez más un lugar destacado en la sociedad del conocimiento (Oliveira, 2010).

Ante estas consideraciones, podemos afirmar que los espacios de enseñanza-aprendizaje son un locus útil para la implementación de políticas lingüístico-educativas que articulen espacios para el reconocimiento, valoración y promoción del multilingüismo (Menken y García, 2010). De acuerdo con Spolsky (2009), el dominio de la escuela es crucial para la implementación de las políticas lingüísticas, ya que es en la escuela donde el alumno recibirá la influencia de sus profesores (agentes de gestión del lenguaje) en relación con su entorno, prácticas y actitudes lingüísticas. En este sentido, presentamos nuestra definición de actitudes lingüísticas como una predisposición para pensar, sentir y actuar delante de lenguas, variedades o comunidades lingüísticas. O sea, las actitudes son un

Fenômeno multifacetado que se relaciona à manutenção ou desaparecimento de algumas línguas, à forma como os estatutos das línguas são atribuídos e convencionados social e politicamente, às posições que as tantas línguas do mundo ocupam no tecido social frente relações de poder, às políticas linguísticas implícitas e explícitas, bem como à maneira como diversas comunidades de fala e linguísticas falam de e sobre suas línguas (Berger, 2020, p. 4).

Extendiendo nuestra mirada hacia el dominio de la universidad, en el que tiene lugar la formación inicial de los profesores de idiomas, es decir, profesionales que necesariamente necesitan comprender la configuración del entorno sociolingüístico en el que se desarrollará su práctica profesional, entendemos el importante papel de la institución en brindar apoyo teórico y metodológico en torno a esta temática, así como desarrollar acciones de investigación y extensión necesarias para que los futuros profesionales cuenten con las condiciones fundamentales para posicionarse y actuar ante los desafíos que presentan los contextos multilingües.

Con estas consideraciones en mano, pasamos al abordaje de los procedimientos metodológicos adoptados para la realización de esta investigación, siguiendo con la presentación de datos y reflexiones sobre el perfil lingüístico de los profesores de lenguas en formación en Unioeste, en el contexto plurilingüe de Foz do Iguaçu.

MAPEO DEL PERFIL LINGÜÍSTICO DE LOS PROFESORES EN FORMACIÓN

Esta investigación tuvo como objetivo mapear el perfil lingüístico de los académicos en la graduación en letras, así como comprender las posibles relaciones que estos participantes establecen con las lenguas del entorno social, considerando el contexto en el que se ubica la universidad. Se trata de una investigación exploratoria (Gil, 2011), cuyo objetivo es proporcionar una visión general del fenómeno del multilingüismo presente en el aula de la carrera de grado antes mencionada.

Para lograr los objetivos propuestos, desarrollamos una encuesta de campo en la que interrogamos directamente a los participantes de la investigación, mediante un cuestionario mixto, lo que nos permitió generar datos cuantitativos y cualitativos. Los cuestionarios se desarrollaron con referencia a la metodología de los Mapeamientos Lingüísticos Escolares presentados por Broch (2014), cuyos instrumentos de investigación nos permiten conocer el contexto sociolingüístico de la institución educativa.

El cuestionario constaba de 10 preguntas y se aplicaron en los años 2017-2018, entre una muestra de 100 participantes, conformada por estudiantes del 1° al 4° año de la graduación en letras con doble titulación en portugués e inglés o español. La muestra contenía una proporción igual de académicos de ambos cursos. Las preguntas propuestas tenían los siguientes objetivos: 1) conocer las lenguas que componen el repertorio lingüístico del público objetivo en diferentes niveles de competencia, buscando así identificar sus conocimientos en lenguas distintas al portugués; 2) identificar qué lenguas declararon como su(s) primera(s) lengua(s) y sus razones para esta elección; 3) identificar las lenguas habladas por ellos y utilizadas en el hogar, buscando comprender si el dominio familiar se caracterizó como un entorno multilingüe; y finalmente, 4) identificar las lenguas con las que más se identificaron los académicos, para comprender sus posibles relaciones.

Con los datos pudimos reflexionar sobre el perfil lingüístico de esta comunidad en el contexto plural y multilingüe en cuanto a la realidad lingüística de la ciudad de Foz do Iguaçu, como explicaremos en la siguiente sección.

Según Menken y García (2010), dada la pluralidad lingüística y cultural que caracteriza el entorno sociolingüístico en el que se ubican los espacios instruccionales, es necesario identificar sistemáticamente el perfil lingüístico de la comunidad escolar a través de diagnósticos y prácticas pedagógicas. Este es un principio importante para que

sea posible proponer acciones y políticas lingüísticas adecuadas al contexto multilingüe de enseñanza-aprendizaje.

En posesión de este supuesto, la pregunta central de nuestro instrumento de investigación tuvo como objetivo conocer qué lenguas componen el repertorio de los académicos de la graduación en letras. Esta pregunta fue diseñada para que los participantes tuviesen la posibilidad de marcar diferentes lenguas y en diferentes habilidades. Para ello, les informamos que podían puntuar sus habilidades lingüísticas (habla, comprensión, escritura y lectura), independientemente de sus diferentes niveles de conocimiento (básico, intermedio o avanzado). Esto se debe a que partimos de la premisa de que los repertorios lingüísticos plurales pueden estar compuestos por elementos de diferentes lenguas, a diferentes niveles, aprendidos y adquiridos en una variedad de contextos de uso y para diferentes propósitos (García, 2009). En este sentido, también coincidimos con Savedra (2009, p. 122) cuando propone que la condición de 'ser bilingüe' es un "fenómeno relativo" que puede asumir "diferentes contornos de competencia lingüística y comunicativa".

En cuanto a las lenguas enumeradas en la pregunta, el criterio utilizado para presentar las opciones, además de las que son oficiales o nacionales en Brasil y países vecinos, fue la presencia de comunidades hablantes de estas en el entorno social. También indicamos la opción 'otras', en caso de que no hayamos incluido alguna de las lenguas que podrían constituir el repertorio de los participantes.

Adicionalmente, con el fin de tratar cualitativamente los datos cuantitativos, incluimos otras preguntas para que pudieran comentar y dar más detalles sobre sus repertorios lingüísticos y sobre las lenguas indicadas, así como también sobre sus posibles relaciones con ellas, como se explica en el apartado anterior. A continuación, en la tabla 1, presentamos la sistematización de los datos encontrados y, en paralelo, presentamos algunos de los comentarios realizados por los participantes. Para propósitos de estandarización, usaremos la letra P para el comentario del participante, seguida de la numeración en orden ascendente de presentación. También mantuvimos los comentarios en las lenguas originales.

Tabla 1

Lenguas del repertorio lingüístico de los profesores en formación. Fuente: datos de los autores (2020)

	Fala	Compreende	Escreve	Lê
Alemán	4	5	2	3
Árabe	1	2	1	1
Chino/mandarín	1	2	1	1
Español	55	87	50	72
Francés	8	12	9	11
Guaraní	7	8	4	4
Inglés	63	74	66	70
Italiano	3	6	3	6
Japonés	3	4	3	4
Libras	6	8		

Los resultados indicaron que la mayoría de los participantes tienen habilidades en otras lenguas, además del portugués (lengua oficial del Estado brasileño), principalmente en español e inglés. Teniendo en cuenta que el curso proporciona doble titulación en portugués e inglés/español, los datos cuantitativos en relación a estas lenguas eran, en cierto modo, esperados, ya que la enseñanza formal de estas lenguas forma parte del plan de estudios de los cursos. En este sentido, encontramos que la habilidad de comprensión oral (o gestos visuales en el caso de Libras – Lengua Brasileira de Señas) se destaca entre las demás y esta se caracterizó como un estándar para todos los lenguajes marcados.

En cuanto a Libras, lengua regularizada oficialmente en todo el territorio nacional brasileño, encontramos que algunos de los participantes declararon tener habilidades en ella. En este sentido, es de destacar que nuestra muestra incluyó a participantes oyentes, lo que nos lleva a valorar positivamente la presencia de hablantes de Libras entre ellos. Como comprobamos a través de las preguntas abiertas, la indicación de esta lengua por 8 (ocho) de los participantes resultó principalmente de las clases impartidas en el curso de pregrado y en los cursos abiertos ofrecidos por instituciones religiosas y asociaciones locales. Además, al analizar los datos cualitativos, identificamos que un participante tuvo

una experiencia previa de contacto con un familiar sordo, lo que brindó una comunicación más eficiente, como se aprecia en los siguientes comentarios:

P1: “[...] tenho contato desde criança pois tenho uma irmã surda, mas só aprendi realmente a língua [Libras] a partir de 2014 com um curso de intérprete fornecido pela igreja que frequento”.

P2: “[...] desde que aprendi Libras melhorou muito o contato com a minha irmã”.

Con respecto al español/castellano, si bien la lengua constituye parte de la formación de quienes cursan la doble titulación portugués/español, se buscó comprender los datos de manera cualitativa con el fin de identificar cómo la situación geopolítica del municipio, en la frontera entre dos países hablantes de español/castellano, influyó en el repertorio de los participantes en su totalidad.

Como se muestra en la tabla 1, identificamos un alto número de participantes que afirman tener diferentes habilidades en lengua castellana, siendo las de lectura (72 participantes) y comprensión (87 participantes) más expresivas. Considerando que la universidad está ubicada en este espacio donde se encuentran las lenguas y culturas de dos países de habla hispana, además de que algunos estudiantes provienen de Paraguay, los datos muestran los efectos del multilingüismo social en la vida cotidiana de los participantes, que posiblemente interactúen con este lenguaje en sus relaciones rutinarias en diferentes dominios. Es decir, si tenemos en cuenta que, durante la investigación, la mayoría de los participantes afirmaron haber nacido y vivido en la región de la triple frontera durante la mayor parte de su vida, podemos concluir que el contacto con el español/castellano en un contexto fronterizo entre Argentina, Brasil y Paraguay se refleja inevitablemente en los repertorios lingüísticos de la mayoría de ellos. Los siguientes comentarios arrojan luz sobre este tema:

P3: “compreendo um pouco de espanhol por estar em um contexto de fronteira”.

P4: “eu tenho mais contatos com essas línguas [português e espanhol/castelhano], ou seja, questão de nacionalidade e fronteira”.

P5: “eu cresci na tríplice fronteira, portanto, eu adquiri essas três línguas em casa [castellano, guarani y português], pela televisão, no convívio mesmo. Entendendo essa aquisição como uma ação inconsciente”.

P6: “eu gosto do idioma [espanhol] e em área de fronteira o contato com falantes dessa língua é inevitável”.

Así, analizamos que estar en la frontera necesariamente impacta en las relaciones de los estudiantes con las lenguas, lo que confirma el argumento de García (2009) de que

en entornos intensamente multilingües es casi imposible comunicarse sin verse afectado por la experiencia del multilingüismo y que, por lo tanto, las aulas, por ser espacios sociales, deben incluir los lenguajes de la comunidad y las prácticas lingüísticas locales en sus acciones cotidianas. Por ello, consideramos que los docentes en formación necesitan ser capaces de reflexionar y actuar críticamente ante esta realidad, cuyos espacios educativos y sociales están permeados por alumnos que cuentan con los más diversos repertorios lingüísticos. Según Lunardelli y Santos (2020, p. 53) “a escola pode ser considerada um cenário estratégico para a implementação de políticas linguísticas [inclusivas], por ser lugar de transformação de comportamentos”.

Luego, dirigimos nuestra atención a la lengua guaraní, una de las oficiales del Estado paraguayo, que tiene origen indígena y es hablada principalmente por una población no indígena del país. En nuestros datos, de los 100 (cien) participantes que contribuyeron a esta investigación, 8 (ocho) declararon entender el guaraní y 7 (siete) hablarlo. Al comparar los datos cualitativos y cuantitativos, encontramos que 5 (cinco) participantes nacieron en Paraguay, lo que de alguna manera nos informa sobre una situación de contacto con las lenguas de ese país, así como sobre los movimientos circulares que ocurren en la región de frontera. Entre los comentarios, uno de los participantes destacó la relación afectiva con la lengua, que se caracteriza como herencia familiar:

P7: “a aquisição do guarani foi matematicamente. Minha avó materna só se comunicava conosco em guarani”.

En cuanto a la situación sociolingüística en Paraguay, cabe destacar que del contacto entre el guaraní y el castellano surge el jopará, una 'tercera lengua paraguaya' que, para diferentes estudiosos, puede entenderse como una castellanización del guaraní, es decir, un continuo entre las dos principales lenguas del país: la del colonizador (español) y la de la resistencia (guaraní) (Santos, 2020). Traer este tema es relevante para nosotros porque, si bien no hemos incluido al jopará entre las opciones a marcar en la primera pregunta, destaca en nuestros datos cualitativos su mención en la que uno de los participantes explica lo siguiente:

P8: “ao [marcar] guarani me refiro ao jopará já que a maioria só fala desta forma no Paraguai”.

Como se mencionó, los idiomas que se muestran en la Tabla 1 fueron indicados en el cuestionario siguiendo el criterio de la existencia de múltiples comunidades hablantes de diferentes lenguas en el entorno sociolingüístico circundante. Con las

respuestas, podemos verificar que los participantes también mencionaron: alemán, árabe, chino, criollo haitiano, francés, japonés e italiano. En cuanto a la circulación de estas lenguas, en Foz do Iguaçu, por ejemplo, es notoria la presencia de comunidades de inmigrantes de diferentes orígenes y filiaciones étnicas (árabes, asiáticos, europeos, latinoamericanos de diferentes países de Sudamérica y el Caribe), lo que también se verifica en el panorama lingüístico del municipio, como ya han señalado varios trabajos académicos, como los de Ribeiro (2007) y Silva et al. (2016). Dada esta realidad, nos propusimos mapear si estas lenguas formaban de alguna manera el repertorio lingüístico de los participantes, que, de hecho, se encontró como se muestra en la Tabla 1. Con respecto a las lenguas alemana e italiana (y sus variedades), es importante destacar la contribución de las comunidades alemana e italobrasileña del Estado de Paraná en sus aspectos culturales, sociales y económicos.

En cuanto a la lengua criolla haitiana, la presencia de un significativo grupo de haitianos en la ciudad es asimismo relevante, especialmente considerando las políticas educativas de Unila que implementa la admisión de estudiantes haitianos residentes en Brasil en sus cursos de pregrado. La presencia de este grupo en el escenario multilingüe de Foz do Iguaçu y la región fronteriza ha contribuido a expandir la circulación de lenguas como el criollo haitiano y el francés en este espacio, impactando en las dinámicas sociales locales. En los datos cualitativos, uno de los participantes indicó conocimiento del criollo haitiano. Sobre el tema de la presencia de esta lengua en los espacios escolares de la región, podemos mencionar los efectos de este reciente movimiento migratorio en las escuelas, que necesitan romper el velo monolingüe para enfrentar la presencia de estudiantes migrantes en sus prácticas lingüísticas y culturales. Se trata de una discusión en profundidad de Lunardelli y Santos (2020) a partir de un estudio de caso desarrollado sobre el manejo de las lenguas en la escuela, como efecto del ingreso de los haitianos a los espacios de escolarización en Medianeira, Pr, Brasil.

Aun en relación a los impactos de esta comunidad en la región, aunque los haitianos son mayoritariamente francófonos, los datos no relacionan la mención cuantitativa del francés con este grupo específico. El conocimiento de la lengua francesa, declarado por los participantes, se relaciona principalmente con las aportaciones recibidas a través de cursos abiertos, películas, viajes y medios de comunicación en general, y teniendo a Francia como referente lingüístico y cultural.

A la vista de lo expuesto en el párrafo anterior, para dilucidar los datos cuantitativos, planteamos una pregunta con el objetivo de obtener elementos sobre las

trayectorias de enseñanza-aprendizaje y adquisición del lenguaje de los participantes antes de ingresar a la universidad. Con esto, verificamos que parte de los idiomas enumerados se aprendieron en cursos abiertos, educación básica y/o superior previos a la formación en letras. Los participantes de la investigación manifestaron haber tomado clases en varias de estas lenguas en cursos abiertos, y también manifestaron tener conocimientos de nivel básico. Además, muchos afirmaron haber aprendido otras lenguas en entornos extraescolares, en interacciones diarias, así como a través de medios como periódicos, internet, juegos, televisión, etc. Esto evidencia el dinamismo de las relaciones de los participantes con los lenguajes, que van más allá del espacio del aula. Por lo tanto, citamos algunos de los comentarios que se destacaron al leer los datos cualitativos:

P9: “[...] tenho vizinhos indianos que falam inglês, às vezes me comunico com eles, é bom para praticar e aprender”.

P10: “reforço o que estou aprendendo de inglês através de filmes e aprendendo algumas noções de japonês e coreano através de filmes e aplicativos da internet”.

P11: “utilizo as mídias para aprimorar o meu espanhol. Configuro meu celular e aparelhos eletrônicos para o espanhol, assim como minhas páginas virtuais”.

El comentario de P9 corrobora la afirmación de que, desde un punto de vista lingüístico-cultural, Foz do Iguaçu se caracteriza por ser un espacio plural donde residen muchos grupos de inmigrantes de diferentes orígenes. Y, en cuanto a los comentarios de P10 y P11, encontramos que los medios de comunicación juegan un papel importante en el aprendizaje de las diferentes lenguas por parte de los participantes, tanto en lo que respecta a las que ofrece el curso, como a otras tales como japonés y coreano.

Continuando con el análisis, preguntamos a los participantes qué lengua(s) consideraban su(s) primera(s) y por qué. La pregunta propuesta se basó en el supuesto de que, en entornos plurilingües, podemos desarrollar repertorios plurales desde la primera infancia, en función de la situación de contacto con las lenguas en el ámbito familiar y comunitario. Es decir, reiteramos el concepto de que los sujetos bilingües son aquellos que tienen experiencias diversas e incomparables con cada una de las lenguas que componen su repertorio (García, 2009). Por ello, entendemos que la primera lengua (aquí también concebida como lengua materna) puede ser una o más, dependiendo de las condiciones a las que los participantes estuvieron expuestos a ella(s) en la primera infancia. La siguiente tabla muestra los resultados.

Tabla 2*Lenguas declaradas como primera(s). Fuente: datos de los autores*

Alemán	1
Cantonés	1
Español	11
Castellano	1
Guaraní	1
Italiano	1
Inglés	2
Japonés	1
Portugués	96

Con un total de 96 (noventa y seis) respuestas, la lengua portuguesa fue declarada mayoritariamente como primera lengua. Los datos cualitativos indican que, en su mayor parte, los individuos afirmaron haber estado expuestos solo al portugués cuando eran niños, inicialmente en el ámbito familiar y, más tarde, en el ámbito escolar durante la fase de alfabetización. Esta información nos llamó la atención, ya que la mayoría de ellos viven en esta región fronteriza, donde la circulación de lenguas es una constante. En este sentido, asumimos que, debido a la orientación monolingüe que estuvo en el centro de las políticas lingüísticas del país (Oliveira y Altenhofen, 2011), la percepción en relación a la realidad multilingüe puede no haberse dado en un principio en el proceso de socialización y por lo tanto, no se refuerza en el dominio familiar, como parte del manejo del lenguaje familiar (Spolsky, 2009).

Entre los participantes que indicaron el portugués para esta pregunta, 7 (siete) de ellos declararon tener el español como su primer idioma, al mismo tiempo, y 1 (un) participante declaró que sus primeras lenguas son el portugués y el japonés. Otros 4 (cuatro) participantes declaran solo el español como su primer lengua. Uno de los participantes también declaró el español como su primer lengua, junto con el guaraní y el portugués. Las lenguas: inglés, alemán, cantonés e italiano se mencionaron para esta pregunta, sin embargo, sin más informaciones.

Destacamos a continuación algunas de las justificaciones presentadas por los participantes de acuerdo con la elección que hicieron en relación con su(s) primera(s) lengua(s).

P12: “português, porque é a minha língua materna, que eu aprendi quando criança”.

P13: “português e Japonês porque desde pequena, meus pais falavam comigo em japonês em casa”.

P14: “português, pois é a primeira língua com que tive contato, é a língua na qual organizo meu pensamento”.

P15: “português, foi a primeira língua que fui exposto por muito tempo”.

P16: “o português porque nasci num país que fala nesse idioma e meus pais o utilizam para se comunicar”.

P17: “português brasileiro, pois nasci no Brasil e vivi somente com falantes dessa língua”.

P18: “a minha primeira língua é a língua Guarani, porque nessa língua que meu país me ensinou a falar, é a língua que aprendi primeiro”.

P19: “español, porque nasci onde se fala esse idioma e morei por um tiempo, e falo em casa”.

Las justificaciones para señalar a una o más lenguas como 'primera lengua' en el repertorio lingüístico de los participantes provienen de diferentes perspectivas. Para P12 y P13, la primera lengua es la que se aprende en la infancia, en contacto con los miembros de la familia. El comentario de P14, a su vez, relaciona la primera lengua con aspectos de un orden cognitivo, en el que por ella se permite la organización del pensamiento. Para P15, la primera lengua está vinculada a su tiempo de exposición. Y, finalmente, para los demás, la primera lengua también está conectada al país de nacimiento y, por lo tanto, podemos inferir que los comentarios conllevan un sentido simbólico, de afiliación a una identidad nacional, en la que la lengua se constituye como uno de los más importantes elementos representativos.

Con el objetivo de profundizar en el conocimiento sobre el perfil lingüístico de los participantes y de comprender la formación de sus repertorios, también se buscó identificar las lenguas habladas en el ámbito familiar por los estudiantes. La familia constituye un dominio importante del manejo del lenguaje (Spolsky, 2009), ya que es en ella donde se refuerzan o no las actitudes y valores atribuidos a las lenguas que componen la ecología lingüística del entorno social, así como donde se pueden adoptar estrategias

para el mantenimiento de las lenguas y la transmisión intergeneracional de aquellas que constituyen el patrimonio familiar. Ante este supuesto, comprobamos que los datos sugieren que la pluralidad que configura el ambiente sociolingüístico de Foz do Iguaçu y región se proyecta en los hogares de algunos de estos docentes en formación.

Gráfico 2

Lenguas habladas por los participantes en el hogar. Fuente: datos de los autores

Alemán	5
Chino/mandarín	1
Coreano	1
Español	10
Guaraní	6
Italiano	3
Inglés	6
Japonés	1
Portugués	96

Los números indican que el español (declarado por 10 participantes) es posiblemente la segunda lengua más hablada en el entorno familiar. También verificamos que los participantes se comunican en otras lenguas en sus hogares, lo que nos lleva a concluir que en el ámbito familiar existen prácticas plurilingües, en las lenguas (o elementos de lenguas) como el alemán, el guaraní, posiblemente el mandarín, español, italiano, coreano y japonés junto al portugués. Esto es lo que García (2009) define como translenguaje, que considera que a partir de experiencias diversas e incomparables con cada una de las lenguas o elementos lingüísticos que componen el repertorio de las personas plurilingües, se desarrolla la capacidad de utilizar los idiomas de forma diferenciada, seleccionando de manera estratégica y flexible elementos de su repertorio para comunicarse. Destacamos el comentario de uno de los participantes que corrobora esta afirmación:

P20: “eu admito que com meus pais eu converso numa mistura de 4 línguas (português, espanhol, inglês, guarani)”.

Veremos ahora otro aspecto que fue el foco de nuestro análisis, que se refiere al tema de la identificación lingüística en medio de la pluralidad de este contexto. Asumimos

que un cuestionamiento de las lenguas con las que los participantes están más identificadas podría aportarnos evidencia de sus actitudes hacia las que componen este espacio plural y sus relaciones con las que componen su repertorio lingüístico. Sobre este tema volvemos a la constante afirmación de Ribeiro (2007, p. 39): “identificar-se com uma língua ou uma variedade linguística é antes querer fazer parte e tomar para si um ideal social formado pela tradição, pelos padrões determinados e convencionados como mais prestigiosos e adequados”. Así, ante estas consideraciones, el siguiente gráfico presenta datos relacionados con la pregunta: “¿con qué lengua(s) se identifica más? ¿Por qué?”

Tabla 3

Lenguas con las cuales los participantes más se identifican. Fuente: datos de los autores

Alemán	2
Árabe	1
Chino/mandarín	1
Coreano	2
Español	31
Francés	5
Guaraní	1
Inglés	34
Italiano	3
Japonés	2
Libras	3
Portugués	50

Mediante análisis cuantitativo, identificamos que exactamente la mitad de los participantes de la encuesta declararon identificarse con la lengua portuguesa. Considerando que, como la mayoría de los informantes son brasileños con el portugués como primera lengua de interacción social, inferimos que la elección de este número de participantes está vinculada a un posible sentimiento de pertenencia y a la formación de la identidad individual y colectiva, como presentaremos en los comentarios más tarde. En

este sentido, Rajagopalan (1998, p. 41) afirma que “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua”.

Seguidos del portugués, el inglés y el español fueron los más indicados, con 34 (treinta y cuatro) y 31 (treinta y uno) para cada una de estas lenguas respectivamente. Inferimos que esta identificación con una lengua distinta a la materna está relacionada con las actitudes de estos participantes en relación a ellas, además de ser un factor motivador para que cursen una licenciatura en letras, con una segunda carrera en las lenguas citadas.

En cuanto a las diversas razones que los participantes señalaron como determinantes para identificarse con determinadas lenguas encontramos la relación con la primera; sus preferencias (gusto personal) por la música, las series y los medios en general en estas lenguas; sus conexiones con miembros de la familia que hablan algunos de estos idiomas; relaciones afectivas y sentimientos que evocan los lenguajes; así como intereses en aspectos culturales relacionados con la realidad sociohistórica y cultural de las tres fronteras. A continuación, destacamos algunos de los comentarios de los participantes que orientan estos análisis:

P21: “português, pois a primeira língua com que tive contato, é a língua na qual organizo meu pensamento”.

P22: “o espanhol porque é a minha língua materna. Não posso dizer o mesmo de outras línguas, já que não tive contato com elas desde cedo”.

P23: “com a língua guarani, porque é minha língua, com ela eu penso e interpreto as coisas”.

P24: “italiano porque meu pai é descendente e alemão por parte da minha mãe”.

P25: “o chinês me dá a sensação de conexão com a minha família”.

P26: “alemão e inglês, porque gosto da estrutura das línguas germânicas e, também, me interesso pela cultura. No caso do alemão, há o componente de herança”.

P27: “inglês, pois todos os tipos de mídia (artigos, apps, livros, series) que são de minha preferência estão em inglês”.

P28: “espanhol representa el lugar donde vengo. [Paraguai]”.

P29: “espanhol/castelhano pois meus avós eram paraguaios e eu acho um idioma muito bonito e, também, por maior contato em viagens na América do Sul”.

P30: “espanhol, gosto do idioma e em área de fronteira o contato com falantes dessa língua é inevitável”.

P31: “espanhol, por conta da ‘proximidade’ com o português. A identificação vem da necessidade por se tratar de uma área de fronteira, e pelo fato do BR estar cercado de países falantes de espanhol”.

De estos comentarios se destacan las relaciones que los participantes tienen con sus primeras lenguas (P21, P22, P23), sus relaciones con las que componen las historias familiares y las relaciones de afecto con las herencias que son responsables por su preservación (P24, P25, P26), identificación con aspectos culturales relacionados con algunas de las lenguas (P26, P27) y, finalmente, sentimiento de pertenencia al espacio fronterizo donde se encuentran los países de habla hispana (P28, P29, P30, P31). Así, a partir de Ribeiro (2007), podemos afirmar que la identidad lingüística está directamente relacionada con las representaciones, pues identificarse con una lengua o variedad es tomar para sí un ideal social formado por la tradición, normas y convenciones consideradas como las más prestigiosas o adecuadas.

Dependiendo del objetivo de inferir posibles actitudes hacia las lenguas que caracterizan el mosaico lingüístico y cultural de la región, asumimos que el tema podría revelar representaciones y valores atribuidos a lenguas y comunidades lingüísticas y de habla que se encuentran en una situación de contacto e interacción en esta región fronteriza.

Identificamos, a través de los datos, que lenguas como el guaraní, el alemán y el italiano fueron citadas como las que se relacionan con el entorno familiar, las tradiciones y la identificación cultural. La relación de los participantes con estos lenguajes estuvo estrictamente conectada a cuestiones afectivas y que representan herencias y culturas familiares, como ya hemos señalado en análisis anteriores.

Los datos nos brindan un panorama de las relaciones de los futuros docentes con las lenguas de este contexto plurilingüe del que es posible inferir valores culturales, simbólicos, económicos y/o educativos. Por tanto, pasamos a las consideraciones finales.

CONCLUSIONES

En este trabajo pudimos comprender y reflexionar sobre el perfil lingüístico de alumnos en formación para la docencia en letras con habilitación en español e inglés y su relación con las lenguas del entorno sociolingüístico plurilingüe fronterizo en el que realizan su formación inicial.

Los datos demostraron la existencia de estudiantes con un perfil lingüístico muy heterogéneo que refleja, en muchos sentidos, el espacio plural en el que se ubica la

institución educativa. Las oportunidades de interacción con hablantes plurilingües de la región, las diversas historias entre lenguas y culturas que solidifican relaciones de afecto e identidades, además del intercambio de múltiples percepciones sobre las lenguas que componen sus repertorios personales, permitieron conocer el suelo en el que se asienta la formación de los profesionales en esa región.

Aunque no todas las lenguas incluidas en el mosaico lingüístico-cultural de la región han formado parte de los datos, como la lengua árabe, que es representativa de una de las comunidades lingüísticas más expresivas de la región, y la lengua ucraniana, cuya comunidad hablante también se encuentra en el municipio, mostramos aquí una posibilidad de profundizar el estudio, tanto en lo que se refiere a la percepción de estas lenguas, como en las actitudes hacia ellas y sus hablantes.

La investigación se basó en estudios sobre políticas lingüísticas para el multilingüismo, precisamente en relación con los desafíos existentes en el ámbito de la escuela (y la universidad) para gestionar la pluralidad de lenguas frente a estas estrategias que se construyeron a partir de una orientación monolingüe y de la comprensión del multilingüismo como problema. Así, como partimos del supuesto de que los profesores de lenguas (en formación y en práctica) necesitan conocer y actuar (en sus aulas) necesariamente sobre fenómenos que surgen de contextos plurales en los espacios escolares, entendemos que es necesario crear estrategias de apoyo a partir de reflexiones sobre el tema en la universidad, un espacio donde se desarrolla la formación inicial. Dicho esto, reiteramos el argumento de

Ao não se contemplar a diversidade linguística como parte essencial e indispensável à formação de professores, precisamente nos dias de hoje, em que os fluxos migratórios levam a configurações demográficas plurais no âmbito dos países, estados e cidades, corre-se o risco de formar professores para atuarem em um mundo uniforme e homogêneo que não existe. (Berger, 2015, p.157)

La metodología adoptada constituye en sí misma un instrumento de reflexión entre los participantes, ya que fueron llevados a pensar sobre sus repertorios lingüísticos, las formas en que se relacionaban con las lenguas del entorno social, con las que constituían sus historias personales de adquisición y aprendizaje, y las que traducían recuerdos y relaciones familiares. En este sentido, el mapeo lingüístico escolar cumple una función política y lingüística de conducir a la percepción de fenómenos que surgen de un contexto plurilingüe y a la conciencia del bi/multilingüismo, tanto individual como social.

REFERENCIAS

- Berger, I. R. (2015). *Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil – Paraguai: um olhar a partir do Observatório da Educação na Fronteira*. [Tesis]. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Berger, I. R. (2020). Estudos em atitudes e políticas linguísticas: percursos entre fronteiras geográficas, políticas e linguísticas. *Ideação*, 22(2), 04-09.
- Broch, I. K. (2014). *Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares*. [Tesis] Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Calvet, L. J. (2002). *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Parábola Editorial.
- Fraga, L. (2014). Políticas linguísticas na formação do licenciado em Letras: uma discussão introdutória. En Correa, D. A. (Ed), *Política linguística e ensino de língua*. Pontes Editores.
- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. En Mohanty, A. (Ed.), *Multilingual education for social justice: globalising the local*. Orient Blackswan.
- Gil, A. C. (2011). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Editora Atlas.
- Lunardelli, M. G. y Santos, R. A. B. (2020). Rompendo o véu monolíngue: caminhos possíveis de gestão de línguas no Ensino Fundamental em Medianeira, PR. En Berger, I. R. y Redel, E. (Ed.), *Políticas de gestão do multilinguismo: práticas e debates* (pp. 133-154). Pontes Editores.
- Menken, K. y García, O. (2010). *Negotiating language policies in schools: educators as policymakers*. Routledge.
- Oliveira, G. M. (2009). Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. *Synergies Brésil*. (1), 19-26.
- Oliveira, G. M. (2010). O lugar das línguas: A América do Sul e os mercados linguísticos na Nova Economia. *Synergies Brésil*, (1), 21-30.
- Oliveira, G. M. y Altenhofen, C. V. (2011). O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística no Brasil: inserção e exclusão do plurilinguismo na educação e na sociedade. En Mello, H., Altenhofen, C. V. y Raso, T. (Ed.), *Os contatos linguísticos no Brasil*. Editora UFMG.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). Multilingualism in focus at Unesco International Literacy Day conference.

<https://en.unesco.org/news/multilingualism-focus-unesco-international-literacy-day-conference>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *2021 International Mother Language Day: Fostering multilingualism for inclusion in Education and Society*. https://en.unesco.org/sites/default/files/imld_2021_concept_note_en.pdf
- Rajagopalan, K. (1998). O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? En Signorini, I. (Ed.), *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*, (pp. 21-45). Mercado das Letras.
- Ribeiro, I. (2007). *Atitudes lingüísticas e aprendizagem de línguas: um estudo de caso em Foz do Iguaçu*. [Disertación] Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
- Santos, L. M. (2020). Atitudes lingüísticas de trabalhadores de Ciudad del Este quanto ao jopará no Jornal. *Diario Popular. Ideação*, 22(2), 60-82.
- Savedra, M. M. G. (2009). Bilinguismo e bilingüalidade: uma nova proposta conceitual. En Savedra, M. M. G. y Salgado, A. C. P. (Ed.), *Sociolingüística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato* (pp. 121-140). Letras.
- Silva, I., Pires-Santos, M.E. y Jung, N. M. (2016). Multilingüismo e política lingüística: análise de uma paisagem lingüística transfronteiriça. *Domínios da lingu@gem*, 10(4), 1257-1277.
- Spolsky, B. (2009). *Language management*. Cambridge University Press.
- Universidade Estadual do Oeste do Paraná. (2018). *Política lingüística institucional da UNIOESTE*. Cascavel.

ⁱ Doctora en Lingüística (Políticas Lingüísticas). Profesora adjunta de la Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Miembro de la Cátedra Unesco en Políticas Lingüísticas para el multilinguismo.

ⁱⁱ Estudiante de grado (Graduación en Letras) de la Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Becaria de Iniciación Científica, Fundación Araucária.