

OEI

MONOGRÁFICO
VOL. 96 NÚM. 1

ISSN: 1022-6508
ISSNe: 1681-5653

Revista
**IBERO
AMERICANA**
de Educación / Educação

septiembre-diciembre 2024
setembro-dezembro 2024

**El paisaje lingüístico
y su impacto en contextos
educativos**

A paisagem linguística
e seu impacto em contextos
educacionais



© Madrid, OEI, 2024

El paisaje lingüístico y su impacto en contextos educativos

A paisagem linguística e seu impacto em contextos educacionais

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

Vol. 96. Núm. 1

septiembre-diciembre / setembro-dezembro

187 páginas

Revista cuatrimestral / Revista quadrimestral

EDITA

Educación Superior y Ciencia

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Bravo Murillo, 38. 28015 - Madrid, España

Tel.: (34) 91 594 43 82

rie@oei.int; <https://rieoei.org/RIE>

ISSN: 1022-6508 - ISSNe: 1681-5653

Depósito Legal: BI-1094-1993

Diseño de la cubierta: Noelia Gordon, OEI - Madrid

Foto de la portada: Shutterstock

Imprime: Muriel SPG

TEMAS

paisaje lingüístico; innovación docente; educación bilingüe; lenguas indígenas; enseñanza de lenguas.

paisagem linguística; inovação no ensino; educação bilingüe; línguas indígenas; ensino de línguas.

La REVISTA es una publicación indizada en: / A REVISTA é uma publicação indexada em:

WOS: <https://clarivate.com/>

DOAJ: <https://doaj.org/>

LATINDEX: www.latindex.unam.mx

Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/>

IRESE: www.iisue.unam.mx/iresie

ABES SUDOC: www.sudoc.abes.fr

Biblioteca Digital: www.oei.es/biblioteca/digital.php

Qualis - CAPES: <http://qualis.capes.gov.br/webqualis>

Portal periodicos. Capes: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

La Revista evalúa los trabajos mediante el sistema de arbitraje «ciego por pares» a través de especialistas externos a la Redacción.

A Revista avalia os trabalhos mediante o sistema de arbitragem «cego por pares» através de especialistas externos à Redação.

Todos los números MONOGRÁFICOS se encuentran digitalizados en acceso abierto en la página web de la revista. Además, la RIE edita números extraordinarios con investigaciones, ensayos e innovaciones educativas de otras áreas educativas, que complementan a los monográficos

Todos os números TEMÁTICOS podem ser consultados em formato digital no site da revista. Também, a RIE apresenta números especiais não temáticos com investigações, estudos, inovações e ensaios para complementar em outras áreas de interesse educacional

La OEI no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos firmados ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en los mismos.

A OEI não se responsabiliza pelas opiniões expressas nos artigos assinados nem compartilha necessariamente as ideias manifestadas nos mesmos.



Director / Diretor: Francesc Pedró, UNESCO-IESALC

Coordinadora / Coordenadora: Ana Capilla Casco, Educación Superior y Ciencia (OEI-Madrid)

Editor: Andrés Viseras Nogueira (OEI-Madrid)

Equipo de Redacción / Equipe de Redação: Carmen Pérez-Tabares, Paula Sánchez-Carretero (OEI-Madrid)

Traducción / Tradução: Altalingua, S.L.

COORDINADORES DE ESTE NÚMERO / COORDENADORES DESTE NÚMERO

Jasone Cenoz, Universidad del País Vasco, UPV/EHU (España)

Durk Gorter, Universidad del País Vasco, UPV/EHU (España)

CONSEJO EDITORIAL / CONSELHO EDITORIAL

Mariano Jabonero, Secretario General de la OEI

Renato Esteban Opertti Belandó, Escuela de Postgrados de la Universidad Católica del Uruguay (UCU)

Otto Granados, ex Secretario de Educación Pública de México y presidente del Consejo Asesor de la OEI

Alejandro Jorge Granimian, Universidad de New York (EE.UU.)

Ariel Fiszbein, Diálogo Interamericano (Argentina)

Axel Rivas, Universidad de San Andrés (Argentina)

Cecilia María Vélez White, Consultora independiente (Colombia)

Claudia Laura Limón Luna, CONCIUS (México)

Claudia Peirano, Economista, especialista en educación y políticas sociales (Chile)

Emiliana Vegas, Center for Universal Education - Brookings Institution (EE.UU.)

Ernesto Treviño Villareal, Pontificia Universidad Católica de Chile

Fernando M. Reimers, Universidad de Harvard (EE.UU.)

Gustavo Adrián Gándara, Especialista en desarrollo y gestión de políticas públicas y sectoriales (Argentina)

Héctor Valdés Véloz, Corporación Educacional "Conciencia Educativa" Chile

Hugo Díaz Díaz, Fundación Santillana, Perú

Jaime Saavedra, Banco Mundial

Jasone Cenoz, Doctora en Educación, Universidad del País Vasco, UPV/EHU (España)

Jorge Sainz González, Universidad Rey Juan Carlos (España)

José Augusto Brito Pacheco, Instituto de Educação do Minho (Portugal)

José Henrique Paim Fernandes, Centro de Gestão Municipal e Políticas Educacionais (Brasil)

José Joaquín Brunner, Universidad Diego Portales (Chile)

José David Weinstein Cayuela, Universidad Diego Portales (Chile)

Josette Altman Borbón, Secretaria General de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO (Costa Rica)

Lorenzo Gomez Morin Fuentes, investigador de política pública y política educativa (México)

Margarita Peña, Consultora en educación (Colombia)

María Claudia Uribe Salazar, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (Chile)

María Helena Guimarães de Castro, Conselho Nacional de Educação/CNE (Brasil)

Mariano Fernández Enguita, Universidad Complutense de Madrid (España)

Mariano Narodowski, Universidad Torcuato Di Tella (Argentina)

Melina Gabriela Furman, Universidad de San Andrés (Argentina)

Rafael de Hoyos Navarro, departamento de desarrollo humano, Europa y Asia Central (Banco Mundial)

Ricardo Cuenca Pareja, investigador principal del CONCYTEC (Perú).

Sergio Cárdenas Denham, Centro de Investigación y Docencia Económicas - CIDE (México)

CONSEJO CIENTÍFICO / CONSELHO CIENTÍFICO

Agustín de la Herrán Gascón, Universidad Autónoma de Madrid, España. <https://orcid.org/0000-0001-9156-6871>

Aida Sanahuja Ribés, Universitat Jaume I, España. <https://orcid.org/0000-0002-3681-8801>

Américo Domingos Matindunge, Universidade Católica de Moçambique. <https://orcid.org/0000-0002-2619-9105>

Ángel San Martín Alonso, Universidad de Valencia, España. <https://orcid.org/0000-0003-3565-4260>

Ascensión Palomares Ruiz, Universidad de Castilla-La Mancha, España. <https://orcid.org/0000-0003-3350-2391>

António Manuel Águas Borralho, Universidade de Évora, Portugal. <http://orcid.org/0000-0001-6278-2966>

Carmen Nieves Pérez Sánchez, Universidad de La Laguna, España. <https://orcid.org/0000-0002-5217-4331>

Cleci Werner da Rosa, Universidade de Passo Fundo, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-9633-8834>

Daniel García-Goncet, Universidad de Zaragoza, España. <https://orcid.org/0000-0002-5517-3510>

Edson Jorge Huairé Inacio, Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Perú. <https://orcid.org/0000-0003-2925-6903>

Elsa Piedad Cabrera Murcia, Pontificia Universidad de Chile. <https://orcid.org/0000-0003-1122-5232>

Gregorio Jiménez Valverde, Universidad de Barcelona, España. <https://orcid.org/0000-0001-5862-5293>

Ileana Leonor Farre, Universidad del Chubut, Argentina. <https://orcid.org/0000-0001-4774-3756>

Isabel María Gallardo Fernández, Universidad de Valencia, España. <https://orcid.org/0000-0001-7505-5469>

Jairo Ortiz-Revilla, Universidad de Burgos, España. <https://orcid.org/0000-0002-9138-0632>

Juan Andrés Traver Martí, Universidad Jaume I, España. <https://orcid.org/0000-0002-5948-1035>

Jorge Bonito, Universidade de Évora, Portugal. <http://www.orcid.org/0000-0002-5680-0383>

José Armando Salazar Ascencio, Universidad de La Frontera, Chile. <https://orcid.org/0000-0003-4978-0651>

José Quintanal Díaz, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. <https://orcid.org/0000-0003-2263-1105>

Juan José Leiva Olivencia, Universidad de Málaga, España. <https://orcid.org/0000-0002-2857-6141>

Juan Vicente Ortiz Franco, Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia. <https://orcid.org/0000-0001-7994-4353>

Manuel Ferraz Lorenzo, Universidad de La Laguna, España. <https://orcid.org/0000-0001-7994-4353>

Márcia Lopes Reis, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-0520-506X>

María Angeles González Galán, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. <https://orcid.org/0000-0002-4219-3832>

María Amelia Pidello Rossi, IRICE-CONICET, Argentina. <https://orcid.org/0000-0002-4219-3832>

María Clemente Linuesa, Universidad de Salamanca, España. <https://orcid.org/0000-0003-1893-236X>

María Célia Borges, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-5445-023X>

María del Carmen Lorenzatti, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. <https://orcid.org/0000-0001-7994-4353>

María Eveline Pinheiro Villar de Queiroz, Ministério da Educação, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-7994-4353>

María Inmaculada Egido Gálvez, Universidad Autónoma de Madrid, España. <https://orcid.org/0000-0003-1995-2688>

María Jesús Vitón de Antonio, Universidad Autónoma de Madrid, España. <https://orcid.org/0000-0001-7994-4353>

María José Bautista-Cerro Ruiz, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. <https://orcid.org/0000-0002-9990-4702>

María Luisa López Huguet, Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), España. <https://orcid.org/0000-0002-9990-4702>

María Teresa Gómez del Castillo, Universidad de Sevilla, España. <https://orcid.org/0000-0002-7006-9871>

Maribel Castillo Díaz, Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), México. <https://orcid.org/0000-0001-7334-307X>

Ondina Pena Pereira, Universidade Católica de Brasília, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-7874-0888>

Paulo Celso Ferrari, Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-1228-4736>

Rafael Guimarães Botelho, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-6895-177X>

Rafael Pérez Flores, Universidad Autónoma Metropolitana, México. <https://orcid.org/0000-0001-6895-177X>

Rosa Vázquez Recio, Universidad de Cádiz, España. <https://orcid.org/0000-0001-6895-177X>

Silvia María de Oliveira Pavão, Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-5365-0280>

Valentín Gonzalo Muñoz, Universidad Complutense de Madrid, España. <https://orcid.org/0000-0003-2108-9385>

Valentín Martínez-Otero Pérez, Universidad Complutense de Madrid, España. <https://orcid.org/0000-0003-3871-7204>

EVALUADORES DE ESTE NÚMERO / AVALIADORES DESTE NÚMERO

- Alexandre Marcelo Bueno, *Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil*, <https://orcid.org/0000-0002-0798-3615>
- Carla Amorós Negre, *Universidad de Salamanca (USAL), España*, <https://orcid.org/0000-0001-9074-9748>
- Carmen Fernández Juncal, *Universidad de Salamanca (USAL), España*, <https://orcid.org/0000-0002-7015-4083>
- Daniel dos Santos, *Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil*, <https://orcid.org/0000-0003-3294-106X>
- Daniel Sáez Rivera, *Universidad de Granada (UGR), España*, <https://orcid.org/0000-0001-6191-4517>
- Éderson Luís da Silveira, *Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Brasil*, <https://orcid.org/0000-0002-8483-4656>
- Filomena Martins, *Universidade de Aveiro (UA), Portugal*, <https://orcid.org/0000-0002-5785-6972>
- Francisco Molina Díaz, *Universidad Pablo Olavide (UPO), España*, <https://orcid.org/0000-0003-1194-1984>
- Karina Sullón Acosta, *Universidad San Ignacio de Loyola, Perú*, <https://orcid.org/0000-0001-8259-5770>
- Lorena Córdova-Hernández, *Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, México*, <https://orcid.org/0000-0002-2681-7102>
- Marcus Eduardo Ribeiro, *Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), Brasil*, <https://orcid.org/0000-0001-5974-3050>
- Maria Célia Lima-Hernandes, *Universidade de São Paulo (USP), Brasil*, <https://orcid.org/0000-0003-2009-3606>
- Maria Cristina Vieira da Silva, *Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Portugal*, <https://orcid.org/0000-0003-2248-0629>
- María del Carmen Fondo, *Universidade de Lisboa, Portugal*, <https://orcid.org/0000-0002-8631-0602>
- María Matesanz del Barrio, *Universidad Complutense de Madrid (UCM), España*, <https://orcid.org/0000-0002-6779-3573>
- Maria Vittoria Calvi, *Università degli Studi di Milano, Italia*, <https://orcid.org/0000-0002-2329-4830>
- Natalia Fátima Sgreccia, *Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina*, <https://orcid.org/0000-0003-2988-7410>
- Natalia Martínez León, *Universidad de Granada, España*, <https://orcid.org/0000-0002-7508-9606>
- Silvia Melo-Pfeifer, *Universitat Hamburg, Alemania*, <https://orcid.org/0000-0002-7371-3292>
- Susana Pinto, *Universidade de Aveiro (UA), Portugal*, <https://orcid.org/0000-0001-7441-4140>
- Tammy Fajardo-Dack, *Universidad de Cuenca, Ecuador*, <https://orcid.org/0000-0002-9330-4622>
- Vera Lucia Felicetti, *Universidade La Salle (Unilasalle), Brasil*, <https://orcid.org/0000-0001-6156-7121>

El paisaje lingüístico y su impacto en contextos educativos
A paisagem linguística e seu impacto em contextos educacionais

Coordenadores / Coordenadores: Jasone Cenoz y/e Durk Gorter

Índice

Editorial

Jasone Cenoz y/e Durk Gorter, Presentación / Apresentação9

Monográfico

Jasone Cenoz y Durk Gorter. El paisaje lingüístico en contextos educativos13

Ana Isabel Andrade, Mónica Lourenço e Susana Pinto. A paisagem linguística na formação docente: que possibilidades em contexto português?31

Lucas Löff Machado, Evelin Nascimento Lima e Barbara de Lima Sobral. Mapeamento da paisagem linguística em Pelotas (Brasil) e sua contribuição para o ensino de variedades do alemão como língua adicional49

Lorena Córdova-Hernández. Paisaje en lenguas indígenas para la enseñanza y fortalecimiento identitario en escuelas indígenas de Oaxaca, México71

Karina Sullón-Acosta. El paisaje lingüístico en las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe del Perú83

Maria Célia Lima-Hernandes, Eliete Sampaio Farneda e Miriam Cayetano Choque. O impacto da paisagem linguística nos espaços universitários e urbanos no Brasil e na Bolívia.....97

Yolanda Hipperdinger. La universidad como paisaje. Análisis de un paisaje lingüístico universitario argentino119

Altamiro Sergio Mol Bessa. A paisagem linguística em Arquitetura e Urbanismo: um estudo de caso aplicado ao ensino137

Daniel Sáez Rivera. Pautas, posibilidades, problemas y estudio de caso en la aplicación pedagógica posmétodo del Paisaje Lingüístico en la enseñanza de lengua española en un marco universitario en España153

Elaine Cristina Gomes Aires de Oliveira e Samuel de Carvalho Lima. Do local para o internacional nas aulas de inglês: relações dialógicas entre a paisagem linguística e o ensino da língua em uma escola profissional de nível médio175



El paisaje lingüístico y su impacto en contextos educativos

A paisagem linguística e seu impacto em contextos educacionais

Jasone Cenoz ¹  <https://orcid.org/0000-0001-9000-7510>

Durk Gorter ¹  <https://orcid.org/0000-0001-8379-558X>

¹ Universidad del País Vasco, UPV/EHU, España

Este monográfico se centra en el paisaje lingüístico en el ámbito educativo. Se concibe el paisaje lingüístico como el lenguaje presente en los espacios públicos, abarcando desde señales de tráfico, vallas publicitarias y nombres de calles hasta nombres de lugares, letreros de tiendas comerciales y espacios públicos en general. Aunque el análisis de los signos cuenta con una tradición extendida en la semiótica y la publicidad, la investigación académica sobre paisajes lingüísticos ha surgido como un desarrollo relativamente reciente, floreciendo especialmente a principios del siglo XXI. Durante las dos últimas décadas, la investigación en torno al paisaje lingüístico ha experimentado una consolidación notable, emergiendo como un ámbito de estudio atractivo y apasionante. En la actualidad, presenciamos un incremento sin precedentes de signos del paisaje lingüístico en los espacios públicos donde se exhiben profusamente textos, símbolos e imágenes en tiendas, anuncios, carteles, avisos, advertencias y rotulación de las calles, entre otros. La expansión del campo se evidencia no solo en el rápido aumento de publicaciones, sino también en su alcance geográfico, con numerosas investigaciones llevándose a cabo en todos los continentes dentro del marco de este campo interdisciplinario.

El estudio de los paisajes lingüísticos constituye un fenómeno polifacético que puede ser abordado desde diversas perspectivas y disciplinas. La temática de la educación y el aprendizaje de lenguas ha recibido una atención creciente en los estudios del paisaje lingüístico. Se pueden distinguir dos enfoques principales: por un lado, los estudios que se centran en el uso de la señalización como herramienta pedagógica para la enseñanza y

Esta monografía centra-se na paisagem linguística no âmbito educacional. A paisagem linguística é concebida como a linguagem presente nos espaços públicos, que vão desde sinais de trânsito, outdoors e nomes de ruas até nomes de lugares, placas de lojas comerciais e espaços públicos em geral. Embora a análise de sinais possua uma longa tradição em semiótica e publicidade, a pesquisa acadêmica sobre paisagens linguísticas surgiu como um desenvolvimento relativamente recente, florescendo especialmente no início do século XXI. Durante as duas últimas décadas, as pesquisas sobre a paisagem linguística experimentaram uma notável consolidação, despontando como um campo de estudo atraente e empolgante. Atualmente, assistimos a um aumento sem precedentes de sinais da paisagem linguística em espaços públicos onde textos, símbolos e imagens são exibidos profusamente em lojas, anúncios, cartazes, avisos, orientações e placas de rua, entre outros. A expansão do campo é evidenciada não apenas no rápido aumento das publicações, mas também em seu alcance geográfico, com inúmeras pesquisas sendo realizadas em todos os continentes no âmbito desse campo interdisciplinar.

O estudo das paisagens linguísticas constitui um fenômeno multifacetado que pode ser abordado a partir de diversas perspectivas e disciplinas. O tema da educação e aprendizagem de línguas tem recebido cada vez mais atenção nos estudos da paisagem linguística. Duas abordagens principais podem ser distinguidas: por um lado, os estudos que enfocam o uso da sinalização como ferramenta pedagógica para o ensino e a aprendizagem e, por outro

el aprendizaje y por otro lado, el análisis del paisaje escolar en términos de la exhibición de signos, especialmente en las paredes de aulas e instituciones educativas. Los textos e imágenes presentes en espacios públicos ofrecen oportunidades para el aprendizaje de lenguas, la educación en general y la concienciación acerca de cuestiones vinculadas con las lenguas y la sociedad. Los estudios sobre el paisaje lingüístico en el contexto educativo exploran su potencial en áreas como la multimodalidad, las identidades, las ideologías y las funciones de los signos y contribuyen al desarrollo de una mayor conciencia lingüística y a una reflexión crítica sobre cuestiones sociales y políticas. El estudio del paisaje lingüístico escolar abarca signos, símbolos, imágenes, libros de texto y artefactos presentes en las aulas, así como en el vestíbulo, los pasillos, la biblioteca de los centros educativos y analiza su valor didáctico y su relación con el desarrollo de identidades culturales.

Como veremos en este monográfico, el paisaje lingüístico ofrece la oportunidad de vincular la calle y la escuela, es decir, el espacio público y el espacio educativo. El paisaje lingüístico es una poderosa herramienta pedagógica para aprender lenguas y para aprender sobre las lenguas y la sociedad.

lado, a análise da paisagem escolar em termos de exibição de sinais, especialmente nas paredes das salas de aula e instituições educacionais. Os textos e imagens presentes nos espaços públicos oferecem oportunidades de aprendizagem de línguas, educação em geral e conscientização sobre questões relacionadas às línguas e à sociedade. Os estudos sobre a paisagem linguística no contexto educacional exploram suas potencialidades em áreas como multimodalidade, identidades, ideologias e funções dos sinais e contribuem para o desenvolvimento de uma maior consciência linguística e reflexão crítica sobre questões sociais e políticas. O estudo da paisagem linguística escolar inclui sinais, símbolos, imagens, livros de texto e objetos presentes nas salas de aula, bem como no saguão de entrada, corredores e biblioteca dos centros educacionais e analisa o seu valor didático e a sua relação com o desenvolvimento das identidades culturais.

Como veremos nesta monografia, a paisagem linguística oferece a oportunidade de vincular a rua e a escola, ou seja, o espaço público e o espaço educacional. A paisagem linguística é uma ferramenta pedagógica poderosa para a aprendizagem de línguas e para a aprendizagem sobre as línguas e a sociedade.

Cómo citar en APA:

Cenoz, J. y Gorter, D. (2024). El paisaje lingüístico y su impacto en contextos educativos: Presentación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 96(1), 9-10. <https://doi.org/10.35362/rie9616544>



El paisaje lingüístico en contextos educativos

A paisagem linguística em contextos educacionais

The linguistic landscape in educational contexts

Jasone Cenoz ¹  <https://orcid.org/0000-0001-9000-7510>

Durk Gorter ¹  <https://orcid.org/0000-0001-8379-558X>

¹ Universidad del País Vasco (UPV/EHU), España

Resumen. El estudio del paisaje lingüístico, definido como el uso de la lengua en signos en los espacios públicos, ha experimentado un desarrollo significativo en los últimos años. La investigación en este ámbito está relacionada con varias disciplinas, entre ellas la lingüística, la psicología, la economía, la historia, la geografía urbana y la educación. Este artículo ofrece una perspectiva general sobre el estudio del paisaje lingüístico en el contexto educativo. En primer lugar, examina la definición, el alcance y la metodología de la investigación del paisaje lingüístico. A continuación, explora las principales tendencias en este campo en relación con la educación. El paisaje lingüístico en los espacios públicos sirve como un recurso valioso para el aprendizaje de lenguas, proporcionando un *input* auténtico. Además, fomenta la conciencia crítica de las lenguas y las desigualdades sociales. En las escuelas el paisaje lingüístico tiene características únicas y genera varias funciones.

Palabras clave: paisaje lingüístico; paisaje lingüístico escolar; aprendizaje de lenguas; conciencia sobre las lenguas.

Resumo. O estudo da paisagem linguística, definida como a utilização dos signos da linguagem em espaços públicos, tem tido um desenvolvimento significativo nos últimos anos. A investigação nesta área está relacionada com diversas disciplinas como a linguística, psicologia, economia, história, geografia urbana e educação. Este artigo oferece uma perspectiva geral sobre o estudo da paisagem linguística no contexto educacional. Primeiro, examina a definição, o escopo e a metodologia da pesquisa da paisagem linguística. Abaixo, explore as principais tendências neste campo relacionadas à educação. A paisagem linguística em espaços públicos serve como um recurso valioso para a aprendizagem de línguas, proporcionando um *input* autêntico. Além disso, promove a consciência crítica sobre as línguas e as desigualdades sociais. Nas escolas, a paisagem linguística tem características únicas e gera diversas funções.

Palavras-chave: paisagem linguística; paisagem linguística escolar; aprendizagem de línguas; consciência sobre as línguas

Abstract. The study of the linguistic landscape -defined as the use of language on signs in public spaces- has seen significant development in recent years. Research in this area intersects with several disciplines, including linguistics, psychology, economics, history, urban geography, and education. This article offers a general perspective on the study of the linguistic landscape within the educational context. First, it examines the definition, scope, and methodology of linguistic landscape research. It then explores the main trends in this field as they relate to education. The linguistic landscape in public spaces serves as a valuable resource for language learning, providing authentic input. Additionally, it fosters critical awareness of languages and societal inequalities. Furthermore, the linguistic landscape within schools possesses unique characteristics and has several functions.

Key-words: linguistic landscape; school language landscape; language learning; language awareness

1. Introducción: ¿Qué es el paisaje lingüístico?

Se concibe el paisaje lingüístico como el lenguaje presente en los espacios públicos, abarcando desde señales de tráfico, vallas publicitarias y nombres de calles hasta nombres de lugares, letreros de tiendas comerciales y espacios públicos en general. Una definición muy conocida es la de Landry y Bourhis (1997, p. 25) "The language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combines to form the linguistic landscape of a given territory, region, or urban agglomeration" [El lenguaje de las señales de las vías públicas, las vallas publicitarias, los nombres de las calles, los

nombres de los lugares, los carteles de las tiendas comerciales y los carteles públicos en los edificios gubernamentales se combina para formar el paisaje lingüístico de un territorio, una región o una aglomeración urbana determinados].

Han pasado bastantes años desde la publicación de Landry y Bourhis y hoy en día puede ampliarse su lista añadiendo pegatinas, letreros LED, pantallas electrónicas en las calles, entre otros signos. En la actualidad, la información visual en espacios públicos es cada vez más densa y existe una amplia representación visual de textos, símbolos e imágenes. El paisaje lingüístico está muy presente en las zonas urbanas con textos en los comercios, negocios, oficinas, instituciones, mercados, etc. El paisaje lingüístico también está presente en las vallas publicitarias de las carreteras y autopistas, así como en las zonas naturales y en las zonas industriales, en los aeropuertos, en las estaciones de trenes y de autobuses. El estudio de los paisajes lingüísticos obedece a una preocupación por el uso de la lengua en su forma escrita en la esfera pública (Gorter, 2006).

El concepto de paisaje lingüístico compite con otros usos del mismo término en la literatura académica porque puede referirse a una situación lingüística general o a la diversidad lingüística. En sociolingüística, el concepto puede utilizarse para describir la situación de las lenguas. Por ejemplo, Sánchez Arias (2019) se refiere al paisaje lingüístico (*linguistic landscape*) cuando analiza la situación sociolingüística de Panamá con el español como lengua dominante, el inglés por su gran uso en los negocios internacionales, y que cohabitan con lenguas indígenas y otras lenguas como el chino, el hindi o el árabe.

2. Los estudios de paisaje lingüístico

Aunque el análisis de los signos cuenta con una tradición extendida en la semiótica y la publicidad, la investigación académica sobre el paisaje lingüístico tiene un desarrollo relativamente reciente, floreciendo especialmente a principios del siglo XXI. Durante las dos últimas décadas la investigación en torno al paisaje lingüístico, entendido en referencia a la lengua en los signos de los espacios públicos, ha experimentado una consolidación notable, emergiendo como un ámbito de estudio muy productivo. Existe un número creciente de investigaciones y publicaciones en todos los continentes y en un gran número de lenguas. La mayoría de las publicaciones son en inglés aunque se refieran a entornos multilingües de distintas partes del mundo, pero también van aumentando las publicaciones en español (Pons Rodríguez, 2012, Sáez Rivera, 2024, etc.), en portugués (Bezerra Ferreira, 2024; Lourenço y Melo-Pfeifer, 2022; Melo-Pfeifer y Lima-Hernandes, 2020), en otras lenguas como el catalán (García y Montes, 2020) o el euskera (Cenoz et al., en prensa). La bibliografía Zotero (Troyer, 2024) recoge referencias a publicaciones en inglés sobre el paisaje lingüístico en distintas partes del mundo incluyendo la mayor parte de los países de Iberoamérica.

Hace unos años Shohamy y Gorter (2009, p. 2) se planteaban el estudio del paisaje lingüístico como área: “whether the study of linguistic landscape as a separate domain offers a new and unique area of study and a different way of understanding phenomena is still an open and challenging question” [si el estudio del paisaje lingüístico como un dominio separado ofrece un área de estudio nueva y única y una forma diferente de entender los fenómenos es una pregunta abierta y desafiante]. Hoy en

día este planteamiento está muy claro porque los estudios del paisaje lingüístico se han convertido en un campo nuevo y único, que ofrece nuevas perspectivas sobre fenómenos relacionados con las lenguas en los espacios públicos.

El estudio del paisaje lingüístico es claramente multidisciplinar y puede abordarse desde distintas perspectivas. En la actualidad, el estudio del paisaje lingüístico se centra en un abanico de temas diferentes que incluye, entre otros, los sociolingüísticos como el multilingüismo (Gorter, 2006), las lenguas minoritarias (Gorter et al., 2012), la presencia del inglés en paisaje lingüístico (Bolton, 2012), la política lingüística (Shohamy, 2015) o la educación (Krompák et al., 2022; Malinowski et al., 2020; Niedt e Seals, 2021). También se abordan temas sociales como la identidad (Blackwood et al., 2016;), los movimientos de protesta (Martín Rojo, 2022; Lima Hernández et al. 2024), los efectos de la globalización en las ciudades del mundo (Ben-Rafael y Ben-Rafael, 2019), la inmigración (Calvi, 2020; Amorós Negre y Mocanu, 2023) o la gentrificación (Trinch y Snajdr, 2020).

El estudio del paisaje lingüístico, al estar vinculado a diversas disciplinas, incorpora una variedad de enfoques teóricos, marcos analíticos y metodologías de investigación. De este modo, se relaciona no solo con disciplinas tradicionales como la lingüística y la sociología, sino también con la psicología, la economía, la historia, la geografía social y urbana, la semiótica, la comunicación y, por supuesto, la educación.

En sociedades bilingües o multilingües se han llevado a cabo, con mayor frecuencia, estudios sobre el paisaje lingüístico, porque pueden aportar más información sobre la visibilidad o falta de visibilidad de algunas lenguas y su relación con el prestigio y uso en la sociedad. El paisaje lingüístico también está relacionado con la expansión del uso del inglés en países en los que no es su lengua oficial, por ello es difícil encontrar paisajes lingüísticos que sean monolingües. Gorter y Cenoz (2024a) explican que las razones para utilizar el inglés en el paisaje lingüístico de países no anglófonos se deben en algunos casos al pasado colonial, pero también en gran medida al prestigio social del inglés en el contexto de la globalización.

No es fácil marcar de forma rígida las delimitaciones del estudio del paisaje lingüístico. La mayoría de los investigadores se centran en las características de la lengua o lenguas utilizadas, pero también se incluyen aspectos multimodales, semióticos e incluso orales. Entre estos destacan los análisis sobre los colores, las imágenes, el tipo de fuente utilizada, los materiales y la organización del espacio (Gorter y Cenoz, 2015a; Hernández López, 2024). Aunque no es muy frecuente, algunos estudios incluyen también lenguaje oral con voces y sonidos (Backhaus, 2015), incluso olores (Pennycook y Otsuji, 2015) o todos los sentidos (Prada, 2024).

3. La investigación en el estudio del paisaje lingüístico

La fotografía es el instrumento de investigación más utilizado en los estudios de paisaje lingüístico. En algunas investigaciones las fotografías se combinan con otros instrumentos como las entrevistas o los cuestionarios. Tanto las entrevistas como los cuestionarios pueden realizarse con las personas de los establecimientos en los que se exhibe el paisaje lingüístico, como con las personas que pasan por la calle, preguntándoles sobre su percepción de los signos lingüísticos en espacios públicos. Como veremos más adelante, la investigación sobre el paisaje lingüístico en el ámbito

educativo se caracteriza porque con mucha frecuencia son los estudiantes y no solo los investigadores los que toman las fotografías, realizan las entrevistas y recogen los datos en los cuestionarios.

En este contexto [Gorter y Cenoz \(2024b\)](#) refieren algunas metodologías innovativas. Una de ellas es la llamada “técnica del guía turístico”, en la que el investigador pide a un profesor que se le explique el paisaje lingüístico de un centro educativo ([Szabó, 2015](#)). El uso de fotografías junto a la grabación de las explicaciones dadas por el guía-profesor pueden proporcionar datos útiles para interpretar el paisaje lingüístico en este ámbito educativo.

Otra innovación metodológica es que sean dos investigadores y no uno los que tomen las fotografías de manera independiente para después compararlas. Esto es lo que hicieron [Straszer y Kroik \(2022\)](#) en una escuela infantil para la comunidad saami en el norte de Suecia, se observó que existían muchas coincidencias, pero también divergencias, lo que reveló que existen subjetividades en la toma de las fotografías. También es interesante la perspectiva que aportan [Harris et al. \(2022\)](#), que también recogieron datos en una escuela infantil, en este caso con la etnia maorí en Nueva Zelanda. Decidieron realizar dos vídeos del paisaje lingüístico del centro educativo, uno a la altura de la cabeza de los adultos y otro a la altura de la cabeza de los niños. También tomaron fotografías, siendo los vídeos útiles para conocer mejor la localización de las fotografías y para demostrar importantes diferencias de perspectiva según se tratase de niños o de adultos.

También la tecnología de “eye-tracking” o seguimiento ocular, que permite conocer el comportamiento visual de una persona para establecer conclusiones sobre cuáles son sus intereses, puede aportar información muy interesante sobre lo que las personas ven y leen en el paisaje lingüístico. En su modelo “Multilingual inequalities in public spaces” [Desigualdades multilingües en espacios públicos], [Gorter \(2021\)](#) considera cinco componentes: 1) procesos de política lingüística; 2) procesos de creación del signo lingüístico; 3) desigualdades lingüísticas en espacios públicos; 4) la percepción al ver y leer el signo; y, 5) reflexión y reacción. Es precisamente el cuarto componente el que menos atención ha recibido y en el que instrumentos como “eye-tracking” o seguimiento ocular pueden resultar más útiles.

4. El paisaje lingüístico y la educación

La temática de la educación y el aprendizaje de lenguas ha recibido una atención creciente en los estudios del paisaje lingüístico. En los últimos años este ámbito ha resultado enormemente productivo con la publicación de varios libros y numerosos artículos en distintas lenguas ([Galloso et al., 2023](#); [Krompák et al., 2022](#); [Malinowski et al., 2020](#); [Melo-Pfeifer y Lima-Hernandes, 2020](#); [Melo-Pfeiffer, 2023](#)).

En el ámbito de la educación se pueden distinguir dos enfoques principales en la investigación sobre el paisaje lingüístico. Por un lado, están los estudios que se centran en el uso del paisaje lingüístico en espacios públicos como herramienta pedagógica para la enseñanza y el aprendizaje y, por otro lado, los estudios que se centran en el análisis de los signos exhibidos en las instituciones educativas, lo que se ha denominado “paisajes escolares” (*schoolscapes*). Los signos de paisaje escolar se encuentran en las paredes de los centros escolares y universidades tanto de las

aulas como de los pasillos o en los vestíbulos de las instituciones educativas. No se trata de una dicotomía absoluta entre dos enfoques separados, sino de un continuum en el que el énfasis puede estar en uno u otro y, en algunos casos, ambos enfoques pueden combinarse (Gorter y Cenoz 2024b).

Los textos e imágenes presentes en espacios públicos ofrecen oportunidades para el aprendizaje escolar en distintas áreas. A continuación, en primer lugar, nos referiremos al potencial del paisaje lingüístico en el aprendizaje de lenguas.

4.1 Aprendizaje de lenguas

Cenoz y Gorter (2008) consideran que el paisaje lingüístico es un recurso que puede funcionar como una fuente adicional de *input* lingüístico para los estudiantes de segundas lenguas. En este estudio se analiza, con distintos ejemplos, el potencial del paisaje lingüístico para el aprendizaje del vocabulario y, sobre todo, como competencia pragmática. Un gran número de ejemplos del paisaje lingüístico está relacionado con la publicidad, siendo muy frecuente la utilización del lenguaje indirecto, por el que se invita a comprar un producto o a realizar una acción.

Por ejemplo, si una máquina expendedora de bebidas de una determinada marca de refrescos tiene un anuncio como “¿Tienes sed?”, no se trata de una pregunta informativa para conocer nuestra situación, sino de una petición indirecta para comprar un producto. Del mismo modo, cuando un comercio de electrónica tiene un anuncio como “Yo no soy tonto”, no nos está explicando que otra persona es lista, sino que de una forma indirecta nos animan a adquirir algún producto en el comercio donde compran los que no son tontos, es decir, donde se supone que los listos deben comprar porque la oferta es mejor. La correcta interpretación de la intención comunicativa es parte de las competencias que se deben adquirir en segundas lenguas. Estos mensajes del paisaje lingüístico pueden constituir una fuente de *input* auténtico y contextualizado. Es, por tanto, una forma de utilizar la lengua en un contexto real de comunicación, que difiere de los materiales pedagógicos específicos diseñados para el aprendizaje de las lenguas. Además, en muchas ocasiones el paisaje lingüístico puede proporcionar información sociocultural. Por ejemplo, Hernández López (2024) presenta un cartel que se indica a la “hora de once”, que además de servir para el aprendizaje del español, muestra la costumbre chilena de la once.

Los textos del paisaje lingüístico son, por tanto, una posible fuente de *input* que puede conducir a un aprendizaje tanto incidental como programado por el profesorado. Los estudiantes normalmente no van por la calle con la idea de reforzar su aprendizaje con los signos del paisaje lingüístico, y probablemente existen importantes diferencias individuales en cuanto a la cantidad de atención que cada uno presta a los textos en los espacios públicos. Por ello, es difícil controlar la cantidad y calidad de información a la que están expuestos los estudiantes en una segunda lengua. Sin embargo, los viandantes, en mayor o menor medida, prestamos atención al paisaje lingüístico porque, si no es así, no se justificarían las enormes inversiones de la industria publicitaria.

Para utilizar el paisaje lingüístico como alternativa pedagógica o como herramienta pedagógica en la enseñanza del español, Hernández López (2024) afirma que se pueden dar dos enfoques “del aula a la calle o de la calle al aula” (p. 175). Para el del aula a la calle se incorporan en la clase materiales basados en el paisaje

lingüístico, mientras que para el de la calle al aula se pide a los estudiantes que recojan datos del paisaje lingüístico, para comentarlos después en el aula. La autora da ejemplos de actividades que incluyen análisis del lenguaje utilizado en los signos y aspectos socioculturales.

Malinowski (2015) proporciona algunas pautas para el uso del paisaje lingüístico en el aprendizaje de lenguas siguiendo algunas ideas del filósofo y sociólogo francés Lefebvre (1991). Estas pautas pueden mejorar el aprendizaje de lenguas y son las siguientes:

1. Observar o documentar un paisaje lingüístico visitando y fotografiando los signos (espacio percibido);
2. Interpretar o producir textos comparando múltiples perspectivas y diferentes modalidades en las que se presentan (espacio concebido) y
3. Explorar las reacciones de los residentes locales u otros a la señalización, incluidas sus propias respuestas (espacio vivido).

Los proyectos pedagógicos basados en el paisaje lingüístico demuestran que puede ser una herramienta poderosa en el aula de segundas lenguas, y que sirven para ayudar a mejorar las percepciones, motivaciones y actitudes de los estudiantes (Gallosó et al., 2023; Gorter y Cenoz, 2024a). Además, otro estudio, realizado por Sayer (2010) sobre el paisaje lingüístico en Oaxaca (México), explica cómo, en la clase de inglés como lengua extranjera, puede utilizarse el paisaje lingüístico como un recurso pedagógico. Este mismo estudio, analizó las razones por las que se utilizaba el inglés en espacios públicos. Estas razones están en su mayoría relacionadas por el prestigio del inglés como una lengua atractiva e incluso sexy, como las asociadas a expresiones de amor (*I love...*); y, a su uso para protestas sociales y para identidades sociales no convencionales. Sayer (2010) considera que los estudiantes podrían replicar este mismo proyecto recogiendo los datos y analizando las distintas funciones sociales del inglés, pudiendo centrarse en el vocabulario, la gramática o las expresiones idiomáticas. Añade que el proyecto podría realizarse en distintos contextos, centrándose en ámbitos como el hogar, la ropa; o bien, en innovaciones lingüísticas como los nuevos préstamos del inglés al español. Determina que el proyecto relaciona las clases en el aula con el mundo exterior y, además, anima a los estudiantes a desarrollar su pensamiento crítico analizando la utilización de las lenguas en su contexto sociolingüístico.

Ma (2018) considera que el paisaje lingüístico es una nueva herramienta de enseñanza del español como lengua extranjera que complementa los materiales didácticos tradicionales. Presenta un plan para la organización de una clase en el que se utilizan dos fotografías para trabajar en el vocabulario y en aspectos gramaticales del español (oraciones subordinadas, imperativo). Los estudiantes también trabajan en grupos para responder a una serie de preguntas sobre las imágenes para comentar algunos aspectos como, por ejemplo, a quién se dirigen, si son signos lingüísticos públicos o privados. Ma (2018) valora muy positivamente que la lengua del paisaje lingüístico refleja un uso práctico del español auténtico y añade que el paisaje lingüístico puede contribuir a desarrollar la conciencia lingüística de los estudiantes.

En esta misma línea Gorter et al. (2021) explican la utilización del paisaje lingüístico como herramienta pedagógica en una intervención en la que los estudiantes ejecutaban varias actividades basadas en los principios de translenguar (Cenoz y Gorter

2021). La intervención se implementó en clases de euskera, castellano e inglés de 5.º y 6.º curso (11 y 12 años) en una escuela primaria pública del País Vasco, en la que la principal lengua de instrucción es el euskera. Antes de la intervención existía una separación rígida entre las clases de las tres lenguas. En las actividades se utilizaron materiales que combinaban dos o tres lenguas en la misma lección. El objetivo era resaltar las similitudes y las diferencias entre estas lenguas para que los estudiantes utilizaran los recursos de su repertorio multilingüe y, de esta manera, mejorar su competencia lingüística y sus habilidades metalingüísticas, reflexionando sobre las tres lenguas. Una de las unidades se centraba en el tema “Paisaje lingüístico en tu ciudad”. En primer lugar, los estudiantes trabajaron con un conjunto de imágenes del paisaje lingüístico y, en segundo lugar, como tarea de seguimiento, se les pidió que tomaran fotografías de signos lingüísticos similares de su ciudad. Un ejemplo de estas actividades fue, en el entorno de la escuela, analizar el vocabulario de los carteles de tipos de comercio (ver imagen 1).



Imagen 1. Ejemplo del paisaje lingüístico del cartel de un comercio.

Fuente: Archivo de los autores.

En el tipo de comercios identificados, se anuncian en una o dos lenguas (castellano, euskera o ambas), pero se solicitó a los estudiantes que se escribiera en las tres lenguas (tabla 1).

Tabla 1. Ejemplos de comercios en tres lenguas

Euskera	Castellano	Inglés
loradenda	floristería	flower shop
liburudenda	librería	bookshop
ileapaindegia	peluquería	hairdresser's

Fuente: elaboración propia.

Los estudiantes analizaron los componentes de estas palabras y comprobaron el significado de distintos sufijos. Además, en este caso, encontraron que la estructura del inglés es más semejante a la del euskera que a la del castellano. El objetivo de esta actividad es que los estudiantes desarrollen su vocabulario en las tres lenguas y además sean conscientes del funcionamiento de determinados sufijos a partir de las imágenes. Esta actividad combina los enfoques “del aula a la calle” y “de la calle al aula” a los que se refiere [Hernández López \(2024\)](#), porque se realiza, en primer lugar, con imágenes que muestra la profesora y después con las que han recogido los estudiantes.

En resumen, el paisaje lingüístico puede ser una herramienta eficaz para motivar a los estudiantes de lenguas, con la que pueden beneficiarse al trabajar con materiales visuales, desarrollando tanto la competencia lingüística como la pragmática y la sociocultural.

4.2 Conciencia sobre las lenguas y la sociedad

El paisaje lingüístico puede favorecer el desarrollo de la conciencia sobre las lenguas, ayudando a que los estudiantes profundicen en el conocimiento sobre cuestiones relacionadas con el multilingüismo y la diversidad lingüística ([Gorter y Cenoz, 2024a](#)). No se trata tanto como en la sección anterior de aprender lenguas, sino de aprender sobre las lenguas y sobre la sociedad. La conciencia sobre las lenguas del paisaje lingüístico puede relacionarse con aspectos históricos, sociales y políticos. El estudio del paisaje lingüístico en educación puede servir para profundizar sobre los valores, las identidades, las ideologías y las culturas. Al reflexionar sobre las lenguas en los signos, los estudiantes aprenden más sobre las lenguas en general, sobre la diversidad lingüística y el multilingüismo, así como sobre cuestiones sociales e ideológicas. En las siguientes líneas podemos ver algunos ejemplos.

En un estudio con alumnado de escuelas primarias en Montreal y Vancouver (Canadá), [Dagenais et al. \(2009\)](#) pidieron a estudiantes de 10-11 años, que eran bilingües o multilingües, que fotografiaran sus propios entornos para documentar su entorno urbano. El proyecto demostró la relevancia del paisaje lingüístico para que aprendieran sobre la diversidad lingüística y el multilingüismo desde una perspectiva crítica. Los niños aprendieron a comprender mejor el contexto sociopolítico en el que vivían a través de sus propias investigaciones en espacios públicos. De este modo pudieron relacionar las actividades escolares con su entorno de gran diversidad lingüística y multilingüismo.

Un estudio que sigue esta línea, ejecutado en la ciudad de Aveiro en Portugal, lo encontramos en la tesis doctoral de [Clemente \(2017\)](#). En este estudio se realiza, en primer lugar, un análisis del paisaje lingüístico basado en 566 unidades identificadas, tras explorar la información sobre las lenguas utilizadas, los sistemas de escritura, la combinación de lenguas, el tipo de establecimiento y la diferencia entre signos lingüísticos oficiales y privados. Además, se obtuvo información a través de entrevistas en distintos establecimientos. Lo que resultó muy interesante es que, a partir de esta información, se diseñó una guía para realizar actividades con el paisaje lingüístico en los dos primeros cursos de educación primaria ([Clemente, 2020](#)). Esta guía está dirigida a los educadores para que fomenten la educación sobre la diversidad lingüística

y cultural, proporcionando al alumnado experiencias de aprendizaje, como también refiere [Andrade et al. \(2024\)](#). El objetivo es que los estudiantes sean conscientes de que existen distintas lenguas en su entorno, tanto en la escuela como fuera de ella, y que entiendan las razones de esta diversidad lingüística. [Clemente \(2020, p. 49\)](#) enumera los beneficios que se derivan de la exploración educativa del paisaje lingüístico:

- Mejora de las habilidades pragmáticas, simbólicas y sociolingüísticas.
- Puede fomentar el aprendizaje de lenguas.
- Desarrolla la alfabetización crítica a través del contacto con los textos multimodales.
- Promueve la comprensión e interacción con contextos reales a través del contacto con el entorno local donde viven los estudiantes y el establecimiento de relaciones humanas en comunidad.
- Representan una forma de conocer también otras ciudades más alejadas del propio país.
- Posibilita que los estudiantes se conviertan en etnógrafos e investigadores del contexto sociolingüístico.
- Ayuda a la gestión, fomentando el respeto a la diversidad en el aula, escuela y en el contexto y prácticas sociales externas a la escuela.
- Permite poner el mundo en perspectiva para que el alumnado no tenga una visión egocéntrica del mundo.

[Clemente \(2020, p. 68\)](#) considera que el paisaje lingüístico es un texto enriquecido y añade:

Conceber uma tal postura perante o ensino e a aprendizagem significa necessariamente equacionar abrir os muros da escola para o exterior, significa trazer também as cidades e as suas ruas para dentro da sala de aula, significa repensar e redesenhar os espaços educativos favorecendo uma maior interação entre espaços e tornando a paisagem escolar mais flexível e promotora da criatividade” [Concebir tal actitud hacia la enseñanza y el aprendizaje significa necesariamente considerar abrir los muros de la escuela, significa también llevar las ciudades y sus calles a las aulas, significa repensar y rediseñar los espacios educativos favoreciendo una mayor interacción entre espacios y hacer el paisaje escolar más flexible al fomentar la creatividad]

La visibilidad de las lenguas minoritarias en el paisaje lingüístico también es importante para fomentar la conciencia sobre las lenguas en contextos educativos ([Sullón-Acosta, 2024](#); [Córdova-Hernández, 2024](#)). El concepto de lengua minoritaria puede hacer referencia al limitado número de hablantes de una lengua, pero, como explican [Cenoz y Gorter \(2024\)](#), lo que determina que una lengua sea minoritaria es la existencia de lenguas mayoritarias y su relación asimétrica entre ellas. La presencia de las lenguas minoritarias en el paisaje lingüístico presenta una gran diversidad y revela un efecto importante dependiendo de las leyes y las regulaciones que fomenten su uso ([Van Mensel et al., 2012](#)). Por ejemplo, [Cenoz y Gorter \(2006\)](#) compararon el paisaje lingüístico de dos calles comerciales en Donostia-San Sebastián (España) y Ljouwert-Leeuwarden (Países Bajos). Observaron importantes diferencias en la visibilidad de la

lengua minoritaria (euskera y frisón) que atribuyeron a las diferencias en las políticas de promoción de estas lenguas. La mayor presencia del euskera en el País Vasco refleja una política lingüística robusta que promociona el uso de la lengua minoritaria.

En otro estudio realizado por [Sima Lozano \(2023\)](#) en la ciudad de Mérida en México, se observó que la lengua maya tenía visibilidad en el paisaje lingüístico junto al español y el inglés. Los informantes que se seleccionaron para su estudio eran monolingües en español, pero tuvieron una actitud abierta hacia la utilización de la lengua maya. Un aspecto interesante que destaca el autor es que las personas que hablan la lengua maya y están alfabetizadas han aprendido a leer y escribir en español y no en lengua maya. La presencia de la lengua maya en el paisaje lingüístico parece responder más a una política para favorecer el turismo y no está necesariamente dirigida a beneficiar a los hablantes.

[Gorter y Cenoz \(2024a\)](#) explican actividades que realizan los estudiantes de un máster sobre multilingüismo y educación en el contexto del País Vasco con el euskera como lengua minoritaria. Los estudiantes valoraron muy positivamente el desarrollo de la conciencia sobre la utilización de las lenguas mayoritaria y minoritaria junto a otras lenguas al realizar fotografías y entrevistas, y al analizar y reflexionar sobre el paisaje lingüístico.

Otro ejemplo de aplicación del paisaje lingüístico a la concienciación sobre las lenguas y la sociedad es “LoCALL Local Linguistic Landscapes for Global Language Education in the School Context”. El objetivo de este proyecto fue crear herramientas didácticas para la formación del profesorado, basadas en enfoques multimodales a partir de lenguas locales y su comparativa a nivel internacional ([Lourenço y Melo-Pfeifer, 2022](#); [Melo-Pfeifer, 2023](#); [Andrade et al., 2024](#)). Este proyecto europeo se desarrolló en las universidades de Aveiro (Portugal), Universidad Autónoma de Barcelona (España), Universidad de Groningen (Países Bajos), Universidad de Hamburgo (Alemania) y Universidad de Estrasburgo (Francia). [Lourenço y Melo-Pfeifer \(2022\)](#) consideran que el uso del paisaje lingüístico puede promover la educación plurilingüe y la ciudadanía global siempre que se utilicen metodologías activas, reflexivas y colaborativas orientadas a la participación de los estudiantes. Además, consideran que es necesario promocionar la igualdad en la educación a través de la deconstrucción de los procesos sociolingüísticos, que son la base de las desigualdades sociales, e implementar acciones que promuevan un compromiso social de docentes y estudiantes con sus contextos. Es decir, se trata de fomentar en estudiantes y profesores una mayor conciencia sobre las lenguas, promoviendo así el pensamiento crítico que les permita reconocer y valorar las desigualdades y jerarquías existentes. El proyecto fue ejecutado en escuelas de los cinco países participantes, y en el análisis del contenido de esta implementación se distinguen tres categorías:

- *Conciencia de la diversidad lingüística*. Es una etapa más descriptiva que tiene como objetivo conocer la presencia de lenguas y de repertorios multilingües en el paisaje lingüístico de la ciudad, la escuela y el hogar.
- *Conciencia lingüística crítica*. Es una etapa más interpretativa que tiene como objetivo reflexionar sobre las (in)justicias en el paisaje lingüístico y las cuestiones de poder asociadas a las lenguas visibles en el paisaje lingüístico.

- *Activismo lingüístico*. Es una etapa de intervención que tiene como objetivo comprometerse con la construcción de comunidades inclusivas y justas para transformar las condiciones de desigualdad identificadas.

Lourenço y Melo-Pfeifer (2022) concluyen que la intervención sobre el paisaje lingüístico es positiva para promover la educación multilingüe y la ciudadanía global. Además de los beneficios para los estudiantes, el proyecto LoCALL también se centra en la formación del profesorado para desarrollar sus competencias en entornos de gran diversidad lingüística (Andrade et al., 2023; Andrade et al., 2024; Araújo et al., 2023).

En el contexto universitario, Alonso y Martín Rojo (2022) realizaron un estudio con el objetivo de que el paisaje lingüístico diera lugar a debates sobre problemas sociales en espacios urbanos. El estudio se llevó a cabo en dos ciudades, Madrid y Nueva York, con estudiantes de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y la City University of New York (CUNY). En la primera fase del proyecto, se explicó a los estudiantes qué era el paisaje lingüístico y como este puede servir para entender aspectos sociales, políticos y económicos del entorno. Los estudiantes de las dos ciudades asumieron el papel de investigadores y realizaron fotografías del paisaje lingüístico de cuatro barrios en cada una de las dos ciudades, obteniendo también información sobre la historia, demografía y economía de cada barrio. Una vez recogidos los datos los estudiantes realizaron un análisis crítico y compartieron los resultados de las dos ciudades. Las autoras del estudio concluyeron que el paisaje lingüístico es “una herramienta de acción educativa, que potencia la conciencia crítica y problematiza prejuicios e ideologías lingüísticas” (p. 164). Los temas que se debatieron fueron los siguientes:

- *La reterritorialización*. Se observó que existía una mayor diversidad lingüística en el paisaje lingüístico de los barrios a los que llegan más inmigrantes por ser más asequibles económicamente. En estos barrios, las personas inmigrantes utilizan algunos signos de su identidad en el vocabulario y las grafías del paisaje lingüístico.
- *La segregación*. En las dos ciudades hay barrios que funcionan con enclaves étnicos y existen separaciones de espacio asociadas a países de origen.
- *La gentrificación y la turistificación*. En algunos casos la diversidad lingüística se mercantiliza para convertirse en un reclamo para los turistas que quieren ver esta diversidad. Los datos del estudio también incluyen protestas contra la gentrificación que en muchos casos es el resultado del auge del turismo.

Alonso y Martín Rojo (2022) consideran que la actividad realizada favorece la motivación de los estudiantes, siendo una propuesta educativa que relaciona la educación formal con el espacio urbano y las transformaciones sociales que tienen lugar en las ciudades donde residen.

Posteriormente, Martín Rojo et al. (2023) publicaron una guía práctica para realizar talleres dirigidos a distintos colectivos interesados en conocer y transformar las desigualdades que se reflejan en el paisaje lingüístico. Cada taller puede tener tres sesiones de 45 a 90 minutos de duración, además de tres jornadas de trabajo autónomo. Las actividades de los talleres pueden llevarse a cabo en tres etapas con grupos de tres a seis personas. Las etapas se asemejan también a las descritas por Lourenço y Melo-Pfeifer (2022). En la primera etapa se trata recoger datos por medio de fotografías y analizar las desigualdades. La segunda etapa se dedica a la reflexión

sobre las posibles causas de las desigualdades. La tercera etapa es una etapa de activismo en la que se aplican tareas concretas para cambiar la sociedad reduciendo las desigualdades. La guía ofrece preguntas y ejemplos para cada etapa, además de realizar algunas sugerencias sobre su aplicación en centros educativos para comprobar cómo se gestiona la diversidad lingüística, analizando si esta gestión es integradora o fomenta las desigualdades.

4.3 El paisaje lingüístico escolar

La noción de paisaje escolar (*schoolscapes*) se refiere a la señalización que se exhibe dentro de las instituciones educativas, incluido el entorno inmediato. Fue utilizado por [Brown \(2005\)](#) en un estudio antropológico de la comunidad võru en el sureste de Estonia para referirse “the physical and social setting in which teaching and learning take place” [el entorno físico y social en el que se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje] (p.79).

El concepto de paisaje lingüístico escolar ha experimentado un importante desarrollo en los últimos años. Para [Brown \(2005\)](#) el concepto antes era más amplio que en la actualidad, incluía los libros de texto e incluso la lengua oral. Hoy en día, en general, se refiere solo a los signos que se pueden encontrar en el aula, en el vestíbulo en los pasillos o en la biblioteca de los centros educativos ([Gorter y Cenoz 2024a](#)).

El paisaje lingüístico dentro de los centros educativos suele ser diferente al de los espacios públicos. Una diferencia reseñable es que muchos de los signos en el paisaje lingüístico han sido creados por los estudiantes o los profesores, por lo que no poseen el mismo nivel de profesionalismo que los signos elaborados por expertos en otros contextos más profesionales.

Anteriormente nos hemos referido a la influencia de las políticas lingüísticas en la visibilidad de las lenguas minoritarias en los espacios públicos. En el caso del paisaje lingüístico escolar la política lingüística del centro puede tener una influencia importante. Por ejemplo, si el centro tiene un aula de inglés es posible que el paisaje lingüístico de ese espacio sea exclusivamente en inglés.

Por otra parte, [Gorter y Cenoz \(2015b\)](#) analizaron las funciones de los signos del paisaje lingüístico en un centro educativo del País Vasco. Observaron que el paisaje lingüístico escolar no es un reflejo exacto del paisaje lingüístico en el entorno en el que el centro estaba ubicado. La presencia del euskera y los signos monolingües en esta lengua era mayor en el centro escolar que en los signos analizados en espacios públicos urbanos del entorno. La razón es que esta diferencia pueda deberse a la política lingüística del centro escolar, que trata de potenciar el uso de la lengua minoritaria, el euskera. Esta política lingüística también existe fuera de las aulas pero es más intensa en los centros escolares.

[Gorter y Cenoz \(2015b\)](#) distinguieron nueve funciones del paisaje lingüístico escolar.

1. *Gestión del centro.* Algunos ejemplos serían los rótulos y carteles que informan sobre cómo deben orientarse los visitantes o los nuevos estudiantes y profesores (dirección, secretaría, acceso a otros pisos, el nombre del centro escolar, etc.). Proporcionan información de tipo general.

2. *Gestión del aula.* Estos signos tienen como objetivo informar a los estudiantes sobre las normas que deben seguir en la clase (no gritar, cuidar bien los materiales, etc.). Otros signos son etiquetas con los nombres donde cada estudiante debe dejar sus materiales o su abrigo.
3. *Enseñanza de lenguas o de contenidos académicos.* Se trata de materiales didácticos (mapas, notas musicales, etc.)
4. *Enseñanza de valores.* En los pasillos hay algunos eslóganes en euskera con la finalidad de transmitir un mensaje pedagógico a los estudiantes sobre valores. Un ejemplo es el eslogan “geroa alferraren leloa”, que en euskera significa “más tarde es el eslogan de los perezosos”.
5. *Fomento de la conciencia intercultural.* Algunos signos del paisaje lingüístico están relacionados con la presencia del alumnado inmigrante. Un ejemplo, es un cartel con la expresión “ongi etorri” en euskera y “Bine aim Venit” en rumano con unas banderas del País Vasco, Rumania y Ecuador (imagen 2). Otros carteles informan sobre celebraciones culturales en distintos países.



Imagen 2. Ejemplo de interculturalidad en el paisaje lingüístico.

Fuente: Archivo de los autores

6. *Promoción del euskera.* Algunos signos se centran en los esfuerzos en favor de la revitalización de la lengua y la cultura vasca, para concienciar sobre la posición minoritaria del euskera. Por ejemplo, la frase “Guk euskaraz, zuk zergatik ez” que se puede traducir como “Nosotros usamos el euskera, ¿tú por qué no?”.
7. *Comunicación de actos colectivos.* Se trata de anuncios de eventos que tienen lugar en la ciudad como una obra de teatro o una actuación musical. Un ejemplo es el anuncio de Kilometroak, un evento en el que se promociona el euskera en una localidad cercana.
8. *Información comercial.* Son signos que anuncian algún servicio o producto comercializado por empresas externas. Un ejemplo serían los carteles para asistir a clases para preparar exámenes de inglés en una academia de lenguas privada.
9. *Decoración.* Se trata de signos del paisaje lingüístico cuya función es principalmente estética. Un ejemplo puede ser algunos posters que han diseñado los estudiantes en la clase de dibujo.

Esta lista de funciones debe considerarse una lista abierta que puede completarse con los datos que se recojan en otros centros escolares.

5. Conclusión

El paisaje lingüístico en espacios públicos ofrece posibilidades para realizar actividades educativas y, como hemos visto en los apartados anteriores, puede llegar a ser una herramienta pedagógica eficaz en la educación, aplicable a diferentes grupos de edad, es decir, desde la educación infantil hasta la educación universitaria. Los paisajes lingüísticos ofrecen un gran potencial para aprender lenguas y para la reflexión crítica sobre lenguas y sobre cuestiones sociales.

En el caso del paisaje lingüístico escolar, los signos lingüísticos suelen estar relacionados con una larga lista de funciones de gestión y didácticas, tanto dentro del aula como en otros espacios de los centros escolares. Los estudios sobre paisaje lingüístico han tenido un importante desarrollo en el ámbito educativo en los últimos años dentro y fuera del aula. Sin embargo, todavía necesitamos conocer mucho mejor la interacción de los estudiantes y los docentes con el paisaje lingüístico que les rodea.

Referencias

- Alonso, L., & Martín Rojo, L. (2022). Madrid/Nueva York: la transformación de dos ciudades a través del paisaje lingüístico: una herramienta de acción educativa. En G. Prego Vázquez & L. Zaz Varela (Eds.) *Superdiversidad lingüística en los nuevos contextos multilingües: una mirada etnográfica y multidisciplinar* (157-181). Madrid-Frankfurt: Iberoamericana/Veuvert.
- Amorós Negre, C., & Mocanu, V. (2023). Las invisibles lenguas de la migración: la identidad lingüística rumana en el paisaje lingüístico del levante español. En R. Kailuweit, S. Schlumpf, & E. Staudinger (Eds.) *Migración, pluricentrismo y acomodación Nuevas perspectivas desde la lengua española*. (59-87). Baden-Baden: Rombach Wissenschaft.
- Andrade, A. I., Martins, F., Pinto, S., & Simões A. R. (2023). Educational possibilities of linguistic landscapes exploration in a context of pre-service teacher education. En S. Melo-Pfeifer (Ed.), *Linguistic landscapes in language and teacher education: multilingual teaching and learning inside and beyond the classroom* (207-222). Cham: Springer.
- Andrade, A. I., Lourenço, M., & Pinto, S. A (2024). A paisagem linguística na formação docente: que possibilidades em contexto português?. *Revista Iberoamericana de Educación*, 96(1), 31-47. <https://doi.org/10.35362/rie9616455>
- Araújo e Sá, M. H., Carinhas, R., Melo-Pfeifer, S., & Simões, A. R. (2023). The co-construction of the concept "linguistic landscape" by language educators in an online course. En S. Melo-Pfeifer (Ed.), *Linguistic landscapes in language and teacher education: multilingual teaching and learning inside and beyond the classroom* (223-242). Cham: Springer.
- Backhaus, P. (2015). Attention, please: A linguistic soundscape/landscape analysis of ELF information provision in public transport in Tokyo. En K. Murata (Ed.) *Exploring ELF in Japanese Academic and Business Contexts: Conceptualisation, Research and Pedagogic Implications* 194-209. London: Routledge.
- Ben-Rafael, E., & Ben-Rafael, M. (2019). *Multiple Globalizations: Linguistic Landscapes in World-Cities*. Leiden: Brill.
- Bezerra Ferreira, J. G. (2024). Paisagem linguística em contexto multilíngue: estudo de caso em Miranda do Douro (Portugal). *A Cor Das Letras*, 24(2). <https://bit.ly/3NegEKI>
- Blackwood, R., Lanza, E., & Woldemariam, H. (Eds.) (2016). *Negotiating and Contesting Identities in Linguistic Landscapes*. London: Bloomsbury.

- Bolton, K (2012). World Englishes and linguistic landscapes. *World Englishes* 31(1), 30-33.
- Brown, K.D. (2005) Estonian schools and the marginalization of regional identity in education. *European Education* 37, 78-89.
- Calvi, M. V. (2020). Prácticas transnacionales e integración en el paisaje lingüístico de Milán. *Lengua y Migración*, 12, 203-234.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2006). Linguistic landscape and minority languages. *International Journal of Multilingualism* 3(1), 67-80.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2008). Linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 46(3), 257-276. <https://doi.org/10.1515/IRAL.2008.012>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2021). *Pedagogical Translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cenoz, J., Gorter, D. & Aiestaran, J. (en prensa). Donostia hizkuntzako paisaia. *Bat aldizkaria*
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2024). Second language acquisition and minority languages: An introduction. En J. Cenoz & D. Gorter (Eds.) *The Minority Language as a Second Language* (1-15). New York: Routledge.
- Clemente, M. (2017). *Paisagem linguística urbana: o caso de Aveiro e sua relevância educativa* [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. <http://hdl.handle.net/10773/22801>
- Clemente, M. (2020). *Paisagem linguística na cidade: orientações e propostas educativas interdisciplinares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. <http://hdl.handle.net/10773/28291>
- Córdova-Hernández, L. (2024). Paisaje en lenguas indígenas para la enseñanza y fortalecimiento identitario en escuelas indígenas de Oaxaca, México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 96(1), 71-82. <https://doi.org/10.35362/rie9616445>
- Dagenais, D., Moore, D., Sabatier, C., Lamarre, P. & Armand, F. (2009). Linguistic landscape and language awareness. En E. Shohamy & D. Gorter (eds) *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery* (253-269). New York: Routledge.
- Galloso Camacho, M.ª V., Cabello Pino, M. & Heredia Mantis, M. (Eds.). (2023). *Funciones y aplicación didáctica del Paisaje Lingüístico Andaluz*. Madrid-Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- García, L. L., & Montes, A. G. (2020). El paisatge lingüístic del centre històric de València: sobre la presència del català. *Estudis Filològics i de Traducció*, 1, 187-206.
- Gorter, D. (2006). Introduction: The study of the linguistic landscape as a new approach to multilingualism. *International Journal of Multilingualism* 3(1), 1-6.
- Gorter, D. (2021). Multilingual inequality in public spaces: Towards an inclusive model of linguistic landscapes. En R. Blackwood & D. Dunlevy (Eds.) *Multilingualism in the Public Spaces: Empowering and Transforming Communities* (13-30). London: Bloomsbury.
- Gorter, D., Marten, H.F. & Van Mensel, L. (Eds.) (2012). *Minority Languages in the Linguistic Landscape*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Gorter, D., & Cenoz, J. (2015a). Translanguaging and linguistic landscapes. *Linguistic Landscape* 1(1), 54-74.
- Gorter, D., & Cenoz, J. (2015b). Linguistic landscapes inside multilingual schools. En B. Spolsky, M. Tannenbaum & O. Inbar (Eds.) *Challenges for Language Education and Policy: Making Space for People* (151-169). New York: Routledge.
- Gorter, D., Cenoz, J., & Van der Worp, K. (2021). The linguistic landscape as a resource for language learning and raising language awareness. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(2), 161-181.
- Gorter, D., & Cenoz, J. (2024a). *APanorama of Linguistic Landscape Studies*. Bristol: Multilingual Matters.
- Gorter, D., & Cenoz, J. (2024b). Education. En R. Blackwood, S. Tufi & W. Amos (Eds.) *The Bloomsbury Handbook of Linguistic Landscapes* (171-186). London: Bloomsbury.
- Harris, L., Cunningham, U., King, J. & Stirling, D. (2022). Landscape design for language revitalisation: Linguistic landscape in and beyond a Māori immersion early childhood centre. En E.

- Krompák, V. Fernández-Mallat & S. Meyer (Eds.) *Linguistic Landscapes and Educational Spaces* (55-76). Bristol: Multilingual Matters.
- Hernández López, T. (2024). Aplicaciones didácticas de los paisajes lingüísticos en la enseñanza de español como lengua de integración. Publicaciones de los centros. En P. Navarro Serrano, M. Josune & M. Oqueranza (Eds.) *Actas del VI simposio internacional de Lengua y Literatura del Instituto Cervantes de Río de Janeiro*. (167-189). <https://bit.ly/3U1aLnx>
- Krompák, E., Fernández-Mallat, V., & Meyer, S. (Eds.) (2022). *Linguistic Landscapes and Educational Spaces*. Bristol: Multilingual Matters.
- Landry, R., & Bourhis, R.Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology* 16(1), 23-49.
- Lefebvre, H. (1991). *The Production of Space*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Lima-Hernandes, M. C., Sampaio Farneda, E., & Cayetano Choque, M. (2024). O impacto da paisagem linguística nos espaços universitários e urbanos no Brasil e na Bolívia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 96(1), 97-117. <https://doi.org/10.35362/rie9616440>
- Lourenço, M., & Melo-Pfeifer, S. (2022). A paisagem linguística: uma ferramenta pedagógica no âmbito de uma educação plurilingue e para a cidadania global. *Diacrítica*, 36(2), 209-231.
- Malinowski, D. (2015). Opening spaces of learning in the linguistic landscape. *Linguistic Landscape* 1(1), 95-113.
- Malinowski, D., Maxim, H.H. & Dubreil, S. (Eds.) (2020). *Language Teaching in the Linguistic Landscape: Mobilizing Pedagogy in Public Space*. Dordrecht: Springer.
- Martín Rojo, L. (2022). Paisajes lingüísticos: de los movimientos de protesta. En C. López Ferrero, I.E. Carranza & T.A. van Dijk (Eds.) *Estudios del Discurso/The Routledge Handbook of Spanish Language Discourse Studies* (pp. 270-286). New York: Routledge.
- Martín Rojo, L., Cárdenas Neira, C. & Molina Ávila, Cl. (2023). *Lenguas callejeras: paisajes colectivos de las lenguas que nos rodean: Guía para fomentar la conciencia sociolingüística crítica*. Barcelona: Octaedro.
- Ma, Y. (2018). El paisaje lingüístico: Una nueva herramienta para la enseñanza de E/LE. *Foro de profesores de E/LE* 14, 153-163.
- Melo-Pfeifer, S. (Ed.). (2023). *Linguistic landscapes in language and teacher education: Multilingual teaching and learning inside and beyond the classroom*. Cham: Springer
- Melo-Pfeifer, S., & Lima-Hernandes, M. C. (2020). Paisagens linguísticas. [Apresentação]: ideologias, discursos e práticas multilíngues nos espaços sociais. *Domínios de Linguagem* 14(4): 1024-1058.
- Niedt, G. & Seals, C. (Eds.) (2021). *Linguistic Landscape beyond the Classroom*. London: Bloomsbury.
- Pennycook, A. & Otsuji, E. (2015). Making scents of the landscape. *Linguistic Landscape* 1(3), 191-212.
- Pons Rodríguez, L. (2012). *El paisaje lingüístico de Sevilla: Lenguas y variedades en el escenario urbano hispalense*. Sevilla: Diputación de Sevilla.
- Prada, J. (2024). Sensecapes in multilingual environments. *Language, Culture and Society* 6(1), 105-130.
- Sáez Rivera, D. M. (2024). Relaciones posibles entre temporalidad y paisaje lingüístico en español. *Philologia Hispalensis* 38(1), 85-212.
- Sánchez Arias, G.A. (2019). Linguistic landscape of Panama in the early 21st century: An indigenous orthography striving to decolonize. En S.D. Brunn & R. Kehrein (Eds.) *Handbook of the Changing World Language Map* (1743-1759). Cham: Springer.
- Sayer, P. (2010). Using the linguistic landscape as a pedagogical resource. *ELT Journal* 64(2), 143-154. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp051>
- Shohamy, E. (2015). LL research as expanding language and language policy. *Linguistic Landscape* 1(1/2), 152-171.
- Shohamy, E., & Gorter, D. (2009). Introduction. En E. Shohamy & D. Gorter (eds) *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery* (1-10). New York: Routledge

- Sima Lozano, E. G. (2023). Conciencia lingüística hacia la lengua maya en el paisaje lingüístico de Mérida. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 41, 1-21. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n41.2023.15817>
- Straszer, B., & Kroik, D. (2022). Promoting indigenous language rights in Saami educational spaces: Findings from a preschool in southern Saepmie. En E. Krompák, V. Fernández-Mallat and S. Meyer (Eds.) *Linguistic Landscapes and Educational Spaces* (127-146). Bristol: Multilingual Matters.
- Sullón-Acosta, K. (2024). El paisaje lingüístico en las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe del Perú. *Revista Iberoamericana De Educación*, 96(1), 83-95. <https://doi.org/10.35362/rie9616436>
- Szabó, T. P. (2015). The management of diversity in schools: An analysis of Hungarian practices. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 9(1), 23-51.
- Trinch, S., & Snajdr, E. (2020). *What the Signs Say: Language, Gentrification, and Place-Making in Brooklyn*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Troyer, R.A. (2024). *Linguistic Landscape Bibliography*. <https://bit.ly/3BJ0J43>
- Van Mensel, L., Marten, H.F., & Gorter, D. (2012). Minority languages through the lens of the linguistic landscape. In D. Gorter, H.F. Marten & L. Van Mensel (Eds.) *Minority Languages in the Linguistic Landscape* (319-323). Basingstoke: Palgrave MacMillan.

Cómo citar en APA:

Cenoz, J. y Gorter, D. (2024). El paisaje lingüístico en contextos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 96(1), 13-29. <https://doi.org/10.35362/rie9616545>

A paisagem linguística na formação docente: que possibilidades em contexto português?

El paisaje lingüístico en la formación del profesorado: ¿qué posibilidades existen en el contexto portugués?

The linguistic landscape in teacher education: which possibilities in the Portuguese context?

Ana Isabel Andrade ¹  <https://orcid.org/0000-0002-3182-9351>

Mónica Lourenço ²  <https://orcid.org/0000-0002-8124-2452>

Susana Pinto ¹  <https://orcid.org/0000-0001-7441-4140>

¹ Universidade de Aveiro (UA), Portugal; ² Universidade de Coimbra (UC), Portugal

Resumo. A paisagem linguística (PL) tem sido objeto de múltiplos estudos, experiências e projetos na área da educação. Neste texto, apresenta-se um estudo sobre as potencialidades formativas do uso da PL como recurso educativo capaz de favorecer o desenvolvimento de competências profissionais docentes. A partir da identificação das potencialidades educativas da PL, analisa-se o que tem acontecido em contexto português em percursos de formação docente para a diversidade linguística e cultural. De modo mais concreto, e tendo em conta o papel fundamental de formadores/as na preparação de docentes para novas abordagens pedagógico-didáticas no processo de educação em línguas, explora-se, neste estudo, o modo como o conceito de PL e as atividades de formação que dele decorrem mobilizam abordagens plurais nos itinerários de formação que são propostos aos/às docentes. Trata-se de compreender como, em contexto português, se têm vindo a preparar docentes para a observação, exploração e valorização de ambientes linguístico-comunicativos multilingues que cada vez mais marcam as nossas comunidades. A partir desta compreensão e sistematização, propõem-se caminhos possíveis para a integração da PL em programas de formação de professores/as.

Palavras-chave: paisagem linguística; formação docente; conhecimento profissional docente.

Resumen. El paisaje lingüístico (PL) ha sido objeto de múltiples estudios, experimentos y proyectos en el ámbito de la educación. El presente artículo presenta un estudio sobre el potencial formativo del uso del PL como recurso educativo capaz de favorecer el desarrollo de competencias profesionales docentes. Una vez identificado el potencial educativo del PL, se analiza lo que ha sucedido en el contexto portugués en los programas de formación del profesorado para la diversidad lingüística y cultural. Más concretamente, y teniendo en cuenta el papel fundamental de los formadores en la preparación de los docentes para los nuevos enfoques pedagógico-didácticos en el proceso de enseñanza de idiomas, el presente estudio explora cómo el concepto de PL y las actividades de formación que se derivan de él movilizan enfoques plurales en los itinerarios de formación que se proponen a los docentes. El objetivo es comprender cómo, en el contexto portugués, se ha preparado a los docentes para observar, explorar y valorizar los entornos lingüístico-comunicativos multilingües que caracterizan cada vez más a nuestras comunidades. A partir de esta comprensión y sistematización, se proponen posibles caminos para integrar el PL en los programas de formación del profesorado.

Palabras clave: paisaje lingüístico; formación del profesorado; conocimientos profesionales docentes.

Abstract. The linguistic landscape (LL) has been the focus of numerous studies, experiments, and projects in education. This text presents a study on the potential of using the LL as a teacher education resource to develop professional teaching skills. By identifying the educational potential of the LL, we examine the Portuguese context focusing on teacher education programmes for linguistic and cultural diversity. Considering the crucial role that teacher educators play in preparing teachers for new pedagogical approaches in language education, this study specifically explores how the concept of LL and the resulting teacher education activities promote plural(istic) approaches in the training itineraries proposed to teachers. The aim is to understand how teacher educators prepare future teachers to observe, explore and appreciate multilingual linguistic and communicative environments, which increasingly characterise our communities. From this understanding and systematisation, possible paths are proposed for integrating the LL into teacher education programmes.

Keywords: linguistic landscape; teacher education; teacher professional knowledge.

1. Introdução

A literatura sobre a formação docente, em contexto português, tem vindo a sublinhar a importância de os programas de formação terem em conta os desafios de um mundo multilíngue e multicultural onde as questões da educação para a inclusão, a justiça social e a sustentabilidade sejam tratadas (Andrade et al., 2023; Gonçalves & Andrade, 2006; Lourenço & Andrade, 2023; Matos, 2016; Szelei et al., 2020). Neste sentido, importa analisar e compreender como os programas de formação docente preparam para estes desafios.

O trabalho com a paisagem linguística (PL)¹, pelas oportunidades que permite de ensinar e aprender a ler o mundo, tem vindo a constituir-se como recurso pedagógico-didático e espaço de construção de conhecimento profissional docente sobre as línguas e suas relações. A PL é “both resource for and site of language learning and teaching - an attempt to capitalize upon language as a medium through which the ‘perspectival heterogeneity of locality’ (Pennycook, 2010, p. 4; cf. Blackledge e Creese, 2014) is revealed” (Malinowski, 2016, p. 101).

As escolas são locais de ensino e de aprendizagem e inserem-se em territórios que também têm a função de educar os sujeitos para a compreensão do local em que habitam na interação com os outros locais circundantes, do mais próximo ao mais longínquo. Essa interação manifesta-se nos sinais multilíngues que nos rodeiam (Bernardo-Hinesley, 2020) e nos trazem as vozes de sujeitos em espaços a transformar em salas de aula vividas. No confronto com outras vozes, os/as estudantes desenvolvem um olhar mais atento às línguas e à sua diversidade, aprendendo a valorizar e a questionar a sua presença; (re)descobrem e ativam os seus repertórios linguístico-comunicativos; estabelecem relações entre aprendizagens escolares e os seus “mundos de vida”; e ganham uma maior consciência do seu papel como agentes na construção de sociedades mais inclusivas e justas do ponto de vista linguístico e social (Lourenço e Melo-Pfeifer, 2022, 2024).

Quando observam e analisam a PL, também os/as (futuros/as) docentes (re) constroem ideologias relacionadas com a diversidade linguística e cultural e o multilinguismo (Szabó, 2018), desenvolvendo atitudes de abertura a essa diversidade, realidade dos contextos nos quais vão atuar (Hancock, 2012). Simultaneamente, consciencializam o potencial da PL para promover a aprendizagem de línguas, em particular da língua inglesa (Shang & Xie, 2020), desenvolver a consciência (meta) linguística dos alunos (Camilleri Grima, 2020) e criar uma predisposição para o ativismo linguístico, compreendendo a relevância e a abrangência do seu papel enquanto agentes de promoção de justiça social (Sterzuk, 2020).

Neste quadro, o propósito deste trabalho centra-se na compreensão da PL enquanto recurso formativo numa educação em línguas que se quer plural e crítica. Esta é uma área na qual ainda existem poucos estudos, nomeadamente em contexto português. Assim, exploramos, num primeiro ponto e de forma breve, as potencialidades do uso da PL como recurso educativo e formativo. Partiremos, em seguida, para uma análise do que tem acontecido em contexto português, identificando o modo como o conceito de PL e as atividades que dele decorrem mobilizam abordagens plurais nos

¹ “Paisagem Linguística” (PL), equivalente de “Linguistic Landscape” (LL) em inglês.

itinerários de formação propostos aos/às docentes. Trata-se de compreender como, em contexto português, se têm vindo a preparar docentes para a observação e exploração de ambientes linguístico-comunicativos multilingues que cada vez mais marcam as nossas comunidades. A partir desta compreensão e sistematização, propõem-se caminhos possíveis para a integração da PL em programas de formação docente.

2. Paisagem linguística: recurso de educação e formação

2.1 *Um recurso aberto sobre o espaço das línguas*

A PL surge nos estudos em sociolinguística e, mais tarde, em educação como o conjunto dos sinais linguísticos que habitam os espaços públicos e que permitem observar e analisar a complexidade das sociedades contemporâneas sempre em transformação (Landry & Bourhis, 1997). Como escreve Bernardo-Hinesley (2020), o conceito de PL evoluiu desde o início dos trabalhos que para ela chamaram a atenção, reforçando, nos últimos tempos, a ideia de que “signs enable a lively process wherein language(s) employed in signage and people interact and influence each other to shape the landscape of their community” (p. 14).

Tendo em conta que as instituições de educação perpetuam e/ou transformam ideologias linguístico-comunicativas que promovem ou obstaculizam uma educação plurilingue e intercultural, importa sistematizarmos o conhecimento que se tem construído sobre a PL como recurso educativo.

Os primeiros trabalhos sobre PL não tinham como foco o seu potencial educativo, todavia, rapidamente surgiram estudos que sublinharam o seu valor pedagógico. Rowland (2013) sistematiza o trabalho de alguns autores, entre os quais Cenoz e Gorter (2008) e Shohamy e Waksman (2008), enfatizando o poder da PL na criação e exploração de situações de educação em línguas. Os autores sublinham a importância da PL no desenvolvimento de uma consciência linguística crítica sobre as línguas, sobre o seu poder e funções que podem, ou não, desempenhar nos tempos e espaços que habitamos, sublinhando hierarquias em relação aos sujeitos e comunidades linguístico-culturais em presença. A par desta consciência crítica sobre a diversidade linguística, destaca-se também o poder da PL no processo de aquisição verbal pela expansão do input linguístico-comunicativo com o qual os sujeitos entram em contacto, em práticas linguísticas autênticas. Como escreve Rowland (2013), “from an educational perspective, involving students in a LL [Linguistic Landscape] project decentralises the practice of language learning and ensures language learner interaction with a variety of highly contextualised, authentic texts in the public arena” (p. 495).

Nos últimos anos, o número de publicações que exploram os benefícios da PL como estratégia pedagógica cresceu exponencialmente (cf. Malinowski et al., 2020; Melo-Pfeifer, 2023; Solmaz & Przymus, 2021), evidenciando o que Krómpak et al. (2022, p. 4) denominaram “an educational turn in linguistic landscape studies”. Estas publicações refletem evoluções nos campos da linguística e da didática de línguas, destacando a necessidade de desenvolver junto dos/as aprendentes competências que lhes permitam enfrentar os desafios de sociedades globalizadas, multilingues e multiculturais em constante mudança. Em particular, os estudos têm destacado o potencial da PL no desenvolvimento de capacidades de literacia multimodal crítica, da competência plurilingue e intercultural e do ativismo linguístico (Duarte et al., no

prelo; Lourenço e Melo-Pfeifer, 2023, 2024). A este respeito, recorde-se o que refere Shohamy (2015) sobre o papel da PL enquanto instrumento ao serviço de uma “pedagogy of engagement” (Pennycook, 1999) promotora de uma consciência por parte dos/as estudantes do seu papel como agentes de política linguística:

LL as an engagement device can turn students into concerned people with attention to language as a political and economic tool, and to activists in their communities as they become aware of the public space as an arena they ‘own’ and should take an active role in shaping (Shohamy, 2015, p. 167).

De modo global, os estudos sobre a PL trouxeram a experiência dos sujeitos com a diversidade linguística para as situações educativas, chamando a atenção para a quantidade de línguas presentes no quotidiano, para as materialidades e espacialidades em que surgem, para as funções que desempenham e para as políticas e práticas linguístico-comunicativas dos sujeitos que circulam nos ambientes em que nos movemos (Melo-Pfeifer, 2023).

Por outras palavras, a PL pode ser um recurso educativo que leva os sujeitos a analisar o tempo e o espaço de contacto de línguas, chamando a atenção para culturas e identidades que são, ou não, valorizadas, mostrando possibilidades de coexistência da diversidade e fazendo compreender o poder e as funções das línguas nas sociedades contemporâneas, pelo alargamento das situações de (meta)comunicação em que os sujeitos que ensinam e aprendem são colocados, em processos de desenvolvimento de uma literacia plural e interdisciplinar que não se desliga da competência plurilingue e intercultural. A par destas possibilidades, e na esteira de literatura recente, a PL pode, igualmente, assumir-se como um instrumento ao serviço de uma educação mais participativa e cidadã, que inspira os/as aprendentes a contribuírem para a construção da PL nas comunidades onde habitam.

2.2 Um recurso de (re)construção de conhecimento profissional docente

Investigação levada a cabo em diferentes contextos tem demonstrado as potencialidades da utilização da PL como recurso de formação eficaz no desenvolvimento de diversas competências profissionais docentes essenciais para um mundo onde o contacto entre línguas e culturas é cada vez mais frequente. Estas investigações revelam que os espaços de formação (inicial e contínua) de docentes são relevantes para analisar discursos que circulam sobre as línguas, culturas, comunidades e diversidade linguística e cultural e como é que esses discursos estão presentes na PL educativa, especialmente, na PL escolar “because schools are proto-spaces where the state and the civil society’s interests (for social reproduction) congregate, albeit in diverging directions and interests (Johnson 1980; Blackwood 2011; Bomström Aho 2018)” (Chimirala, 2022, p. 3).

Nos processos formativos, a PL surge como potenciadora do desenvolvimento de três grandes dimensões do conhecimento profissional docente: pedagógico-didática, ético-política e linguístico-comunicativa (Andrade et al., 2019). No que diz respeito à dimensão pedagógico-didática, a integração da PL permite, por um lado, que formandos/as (em diferentes níveis de ensino e disciplinas) desenvolvam conhecimento declarativo sobre abordagens plurais na educação para a intercompreensão, o plurilinguismo e a interculturalidade e, por outro lado, que estabeleçam uma relação

inequívoca com as abordagens plurais (Brinkmann et al., 2022). Este conhecimento declarativo surge como suporte ao desenvolvimento da compreensão da relação da PL, enquanto recurso e instrumento, com uma educação para a diversidade linguística e cultural e o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural dos sujeitos (Andrade et al., 2023).

Alguns estudos salientam que os/as docentes desenvolvem a sua consciência sobre a necessidade de mobilizar os repertórios linguístico-comunicativos dos/as alunos/as (Hancock, 2012), não apenas como forma de fomentar a inclusão na escola, mas como recursos que podem ser mobilizados para melhorar a aprendizagem de todos/as (Cárdenas Curiel et al., 2024).

Para além dos aspetos referidos, a integração da PL em programas de formação de professores/as proporciona a (re)construção de conhecimento didático no que diz respeito à conceção e desenvolvimento de projetos pedagógicos cujas finalidades se relacionam com a promoção de atitudes, conhecimentos e capacidades consentâneos com a valorização da diversidade linguística e cultural nos espaços educativos. Alguns estudos demonstram que os/as formandos/as desenvolvem capacidades de mobilização de abordagens e estratégias pedagógico-didáticas interdisciplinares e multimodais, envolvendo professores/as de diferentes áreas (Andrade et al., 2023; Brinkman et al., 2022; Camilleri Grima, 2020).

Os estudos mostram que os/as professores/as desenvolvem uma consciência sobre a importância da utilização de materiais e recursos autênticos e culturalmente relevantes do ponto de vista educativo (Cárdenas Curiel et al., 2024) e uma “awareness of the pedagogical continuities between different learning spaces, such as school and street, promoting individuals’ engagement with spaces of their daily” (Araújo e Sá et al., 2023, p. 232). Estas ideias remetem para cenários pedagógicos que integram experiências pessoais dos/as alunos/as, tornando-os/as participantes ativos na reconfiguração dos contextos, através do desenvolvimento de uma consciência crítica de papéis e estatutos das línguas nesses contextos (Roos e Nicholas, 2024).

Na generalidade, podemos dizer que os/as professores/as desenvolvem a consciência de possibilidades pedagógicas da PL, sugerindo oportunidades e tarefas concretas de aprendizagem que ultrapassam as paredes da sala de aula, demonstrando que as “discoveries of and reflections on their worlds can be used successfully to equip them with pedagogic tools that they can use in their own practice” (Roos e Nicholas, 2024, p. 154).

A utilização da PL nos processos formativos potencia, ainda, o desenvolvimento da dimensão ético-política do conhecimento profissional docente a diferentes níveis. Enfatiza-se, antes de tudo, o desenvolvimento de capacidades de observação da diversidade linguística e cultural do mundo (Araújo e Sá et al., 2023; Camilleri Grima, 2020; Solmaz, 2023; Szábo, 2018). Estas capacidades potenciam a compreensão da diversidade linguística e intercultural, da intercompreensão como valores e práticas a defender (Andrade et al., 2023), revelando uma clara associação entre a PL e a promoção da inclusão e justiça social e dos direitos linguísticos (Cárdenas Curiel et al., 2024; Hancock, 2012; Lourenço e Melo-Pfeifer, 2022; Shohamy e Pennycook, 2022).

É esta compreensão que leva os/as professores/as a reconhecerem e a refletirem sobre o papel da sua ação pedagógico-didática, “in expanding individuals’ linguistic landscapes and in contexts’ linguistic and cultural enrichment” (Andrade et al., 2023, p. 216), demonstrando sentido de responsabilidade pela promoção de uma educação democrática que tenha em conta as características sociolinguísticas dos contextos (Brinkmann et al., 2022). Neste âmbito, os/as professores/as relacionam a PL com uma educação plurilingue e intercultural (Andrade et al., 2023) e para a cidadania global (Lourenço e Melo-Pfeifer, 2022), procurando contribuir para o desenvolvimento de competências de pensamento crítico e criativo.

Sobre a integração da PL nos percursos formativos para desenvolvimento do conhecimento profissional docente na dimensão linguístico-comunicativa, os estudos salientam a promoção da consciência linguística crítica em diferentes declinações. Sublinham-se: a consciencialização da necessidade e importância de observação da diversidade linguística e cultural dos contextos para melhoria das práticas pedagógicas (Brinkmann et al., 2022); o reconhecimento dos contextos como locais de diversidade e da importância de uma reflexão aprofundada sobre as comunidades (Hancock, 2012); a compreensão da língua como prática social e das interações entre línguas e comunidades e formas de expressão na PL dentro e fora da escola (Araújo et al., 2023; Camilleri Grima, 2020); a consciência das dinâmicas de poder e de hierarquias linguísticas criadas como resultado dessas dinâmicas (Cárdenas Curiel et al., 2024; Sterzuk, 2020); a reflexão sobre a não neutralidade dos textos na PL e compreensão de mensagens implícitas sobre as línguas e as culturas (Domínguez Cruz, 2017; Solmaz, 2023); e a desconstrução de perspetivas hegemónicas e de ideologias monolíngues (Brinkmann et al., 2022; Szabó, 2015). No fundo, o desenvolvimento desta consciência demonstra que “LLs are an important resource for language teacher education. Working with them can empower teachers to explore how language, people, and places interact in the creation and interpretation of an overall LL” (Roos e Nicholas, 2024, p. 156).

Esta breve resenha salienta que a integração da PL na formação (inicial e contínua) de professore/as pode contribuir para o desenvolvimento das várias dimensões do conhecimento profissional docente, permitindo que o/as formando/as analisem, reflitam e ajam em ações de preparação para a interação entre sujeitos e comunidades com línguas e culturas diferentes.

3. O lugar da paisagem linguística na investigação em Portugal

Para identificarmos os estudos sobre PL em contexto português, uma pesquisa realizada no RCAAP (Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal, <https://www.rcaap.pt/>) em junho de 2024, evidenciou dois locais de realização de investigação: a Universidade de Aveiro e a Universidade da Madeira. De notar que, para além destes, podem existir outros locais em contexto português em que a PL é investigada e trabalhada do ponto de vista educativo. Porém, este foi o percurso metodológico que seguimos, sendo com base nele que apresentamos, ainda que de modo breve, a investigação realizada em Portugal.

Relativamente à Universidade da Madeira, encontramos estudos na área da Linguística, com caracterizações da cidade do Funchal e das Levadas² na ilha da Madeira. Para além dos artigos de Rebelo (2021, 2023) e de Pereira (2022), encontramos duas dissertações de mestrado em Linguística: Sociedades e Culturas, uma de Macedo (2020) e outra de Gouveia (2021) que caracterizam a PL da ilha. A dissertação de Macedo (2020) apresenta um estudo comparativo sobre ementas e nomes de restaurantes na zona turística do Funchal e de Santa Cruz de Tenerife. No caso da dissertação de Gouveia (2021), pretendendo contribuir para o processo de candidatura das Levadas da Madeira a Património Cultural da Humanidade pela UNESCO, apresenta-se o património linguístico e cultural da ilha na sua especificidade, tendo-se construído um glossário, a partir de documentação escrita, digital, audiovisual e oral, em entrevistas feitas a levadeiros.

A investigação sobre a PL na Universidade de Aveiro (UA), diferentemente do da Universidade da Madeira, para além de um estudo de Coimbra e Castro Moutinho (2012) sobre o nome de empresas em Portugal, foca-se na PL como recurso educativo. Nesta instituição, destaca-se, pela sua envergadura, a tese de doutoramento de Clemente (2017) que discute o conceito de PL, analisa a PL da cidade de Aveiro, a partir de um levantamento fotográfico documental e de entrevistas a autores de práticas linguísticas públicas, procurando compreender a sua relevância para a educação nos primeiros anos de escolaridade.

A PL surge igualmente como objeto estruturador do trabalho de estágio pedagógico-didático de Abreu (2021) e Santos (2021), patente em dois relatórios de dois mestrados em ensino. No caso do relatório de Abreu, coloca-se o desenvolvimento do pensamento crítico como uma potencialidade permitida pela análise dos sinais de mobilidade e de contacto entre falantes de diferentes línguas e culturas que os espaços públicos manifestam. O relatório de Santos apresenta uma experiência pedagógico-didática com a PL numa escola da periferia da cidade de Aveiro, de modo a sensibilizar crianças do 4.º ano de escolaridade (9-10 anos de idade) para a diversidade linguística e cultural e contribuir para que sejam leitoras mais completas do mundo e cidadãs globais conscientes.

Estes trabalhos não se desligam das preocupações formativas que a instituição tem vindo a revelar há alguns anos, colocando a exploração da PL como uma atividade no quadro de mestrados que preparam para o exercício da docência em Portugal. Na linha de outros estudos, o tratamento formativo da PL tem tentado criar oportunidades de colocar os/as formando/as a refletir sobre diferentes perspetivas sobre a PL escolar e a aprimorar uma linguagem profissional necessária para abordar a sua importância, compreendendo que inclui práticas linguísticas social e politicamente determinadas e que os/as docentes podem fazer escolhas sobre elas, experimentando a sua transformação.

² "Levadas", na Madeira, refere-se ao canal construído para conduzir a água, sendo os "levadeiros" aqueles que distribuem as águas de rega através de levadas ou que cuidam da sua manutenção (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2024, <https://dicionario.priberam.org/levadeiro>).

Assim, a investigação da PL em contexto português circunscreve-se a grupos de trabalho reduzidos, sem grande impacto nas instituições educativas dos Ensinos Básico e Secundário, com exceção para o trabalho desenvolvido pela UA. Vejamos, no próximo ponto, de forma mais detalhada o trabalho desta instituição.

4. Formação e paisagem linguística: o caso da Universidade de Aveiro

A UA assumiu a PL como local de construção de identidades ao serviço de objetivos educativos definidos centralmente, mas com possibilidade de serem (re) construídos pelos diferentes responsáveis educativos. Neste sentido, incluiu a PL no seu discurso de formação de modo a preparar os/as professores/as para tomarem posições e fazerem escolhas sobre a PL escolar, colocando-a ao serviço de uma educação plurilingue e intercultural. A instituição encarou

schoolscape as a site for social action. Hence, teachers with their pedagogical orientations have the potential to evolve linguistically sensitive pedagogic practices to enable access to pedagogic content, participation in the classroom, and for linguistic as well as social justice (Chimirala, 2022, p. 4).

Nos últimos 20 anos, a equipa da UA tem procurado que a PL surja nos projetos de formação docente, chamando a atenção para a importância de abrir a escola à diversidade sociolinguística dos contextos em que as comunidades educativas se inserem. Tal como para Solmaz (2023), para as formadoras desta instituição, “LL tasks can be designed as classroom-based projects to engage students in examining and reflecting on the uses of language in sociocultural spaces” (p. 2).

Vejamos alguns marcos que foram determinantes na exploração do valor educativo e formativo da PL: as primeiras aproximações ao conceito com a sua integração como conteúdo e recurso educativo nos planos de estudo de futuros/as docentes, a partir de 2005; a investigação doutoral de Clemente, (2012 a 2017); e a participação da equipa da UA no projeto Erasmus + LoCALL “Local Linguistic Landscapes for Global Language Education in the School Context” (2019 a 2022), que resultou num trabalho mais consequente com reflexos nos primeiros anos de escolaridade e em contextos de formação inicial e contínua.

4.1 Primeiras aproximações ao conceito de paisagem linguística

Desde 2005, a PL surge nos planos de estudos dos cursos de formação inicial de professores/as. A título de exemplo, referimos a sua inserção no programa do *Seminário de Comunicação e Expressão* da Licenciatura em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Esta inserção deu origem à primeira publicação da equipa em que a PL surge como um recurso educativo, permitindo a sensibilização dos/as aprendentes à diversidade linguística e cultural que os/as rodeia. Destacamos a proposta de uma atividade de exploração do centro comercial ao ar livre em Aveiro com crianças do 1.º ano de escolaridade (Antunes et al., 2007). Na proposta, intitulada *Vem conhecer... a minha língua e os alfabetos* e construída por docentes em formação inicial, as crianças partem à procura das línguas na cidade, realizando um pedipaper, com a ajuda de um mapa, para identificação das línguas e de diferentes sistemas de escrita no espaço público. As atividades possibilitaram desenvolver a competência leitora do mundo, chamando

a atenção para a diversidade linguística existente e para a importância da escrita nas sociedades contemporâneas. Esta primeira aproximação ao conceito de PL afirma-se claramente na investigação de [Clemente \(2017\)](#).

4.2 A paisagem linguística como recurso educativo investigado e imaginado

A tese de [Clemente \(2017\)](#) é um trabalho pioneiro na investigação sobre a PL em Portugal, servindo como um marco para o trabalho que se desenvolveu na UA. O trabalho parte do conhecimento do multilinguismo manifestado na PL de Aveiro para uma compreensão da sua relevância educativa nos primeiros anos de escolaridade. A autora implementa um recurso didático intitulado “Paisagem linguística na cidade” e avaliado por docentes dos primeiros anos de escolaridade que o descreveram como inovador.

Na sequência do estudo, a autora publicou um guião para docentes com orientações e propostas educativas para uma gestão curricular interdisciplinar, aberta aos contextos não formais nos primeiros anos de escolaridade ([Clemente, 2020](#)). Nesta publicação, para além de uma reflexão sobre o conceito de PL, apresentam-se sugestões de exploração educativa. Encara-se a cidade como um espaço educador num mundo globalizado, um recurso para o desenvolvimento de crianças leitoras do mundo à sua volta, sensíveis à diversidade que as rodeia e capazes de pensar crítica e criativamente sobre os conteúdos curriculares. Mobiliza-se o conceito de PL para evidenciar a importância de uma escola transformadora, “um laboratório imaginativo do mundo” que se quer construir de modo justo e sustentável. Este trabalho trouxe para as investigadoras/formadoras da UA uma reflexão sobre a cidade como espaço que pode ser de educação a diferentes níveis e sobre como pode ser reinventado. Como escreve a autora:

é nas cidades que se cruzam múltiplas culturas, línguas, crenças, visões do mundo, tendência que se deve, em grande parte, aos movimentos migratórios e turísticos que adquiriram uma escala intercontinental. Este encontro de línguas e culturas diferentes reveste a paisagem urbana de inúmeros focos [...] de múltiplas identidades que ali se vão agregando, manifestando, adaptando, reconfigurando e, inclusivamente, miscigenando [...] a paisagem linguística, com o poder comunicativo, artístico, cívico e educativo que tem, pode desempenhar um papel fulcral quer no desenho, mesmo que simbólico, da cidade, quer na compreensão e aproximação entre os seus habitantes, contribuindo, entre outros, para a criação de vivências mais tolerantes e plurais ([Clemente, 2017, p. 2](#)).

4.3 O projeto LoCALL e os caminhos da formação contínua

O projeto LoCALL (2019 a 2022) envolveu a Universidade de Hamburgo, Alemanha (coordenação), a Universidade de Aveiro, Portugal, a Universidade Autónoma de Barcelona, Espanha, a Universidade de Estrasburgo, França e a Universidade de Groningen, Holanda. O projeto centrou-se na criação de recursos de educação e formação multimodais visando à exploração pedagógica da PL. Apoiando-se no trabalho colaborativo entre investigadores/as, docentes e formadores/as, foram criados módulos didáticos para diferentes níveis de ensino, numa perspetiva interdisciplinar; vídeos e podcasts com tutoriais e relatos de experiências com a PL; e uma aplicação móvel

para explorar a PL de forma gamificada. A UA envolveu-se também na formação de docentes em serviço, realizando ações de curta duração centradas no conceito de PL, suas potencialidades educativas e exploração da LoCALL App.

Importa referir o estudo de Lourenço et al. (2022) a partir de uma formação com docentes que desenvolveram um projeto interdisciplinar em torno da criação de um jogo para a LoCALL App intitulado “O mar começa aqui...”. A análise de conteúdo de uma sessão de *focus group*, realizada com os/as participantes no final, permitiu identificar mudanças nas diferentes dimensões do seu conhecimento profissional. Sobre a dimensão linguístico-comunicativa, os/as docentes desenvolveram maior consciência da linguagem e da diversidade linguística presente no meio envolvente e na escola. A nível da dimensão pedagógico-didática, descobriram o valor da PL como recurso educativo capaz de trabalhar temas e competências curriculares. No tocante à dimensão ético-política, compreenderam o seu papel como agentes de mudança num mundo multicultural a partir de uma escola que não se pode fechar sobre si mesma. Como refere uma das formandas,

[o projeto] promoveu esta abertura à comunidade, ao meio envolvente, tornando os/as aprendentes, e nós próprias, mais atentos a tudo aquilo que nos rodeia, no sentido de prepararmos para um mundo que seja mais rico e mais solidário face à diversidade (Lourenço et al., 2022, s.p.).

4.4 A paisagem linguística como recurso para formar em múltiplas dimensões

Na sequência da participação no projeto LoCALL, as formadoras da UA escrevem:

LL can be a powerful tool for educating to observe, to recognise and to value diversity in a process of teacher learning and professional development, recognising that we are in contact with diversity and this diversity is part of us and our societies (Andrade et al., 2023, p. 210).

Com esta representação sobre o poder da PL, os programas das Unidades Curriculares de *Pluralidade Linguística e Educação, Seminário e Prática Pedagógica Supervisionada* propuseram atividades de observação da PL urbana e escolar, assim como atividades de planificação, experimentação e avaliação de projetos educativos em que a PL se constitui como recurso. A partir de 2020/2021, os/as alunos/as tiveram sessões específicas sobre o Projeto LoCALL (<https://lcallproject.eu/theproject/>), contactando com os seus produtos e resultados.

Na impossibilidade de analisarmos todos os trabalhos apresentados pelos/as estudantes da UA, selecionámos os relatórios de Prática de Ensino realizados por duas estudantes, defendidos em 2021, para identificarmos como a PL contribuiu para o seu desenvolvimento profissional. Escolhemos estes dois casos porque evidenciam envolvimento em projetos de investigação-ação que posicionam as futuras professoras como criadoras de conhecimento educativo na reconstrução dos objetos do mundo a analisar e transformar (Chimirala, 2022).

O relatório de Abreu (2021), intitulado *A exploração da paisagem linguística como sensibilização para a diversidade linguística e cultural em aula de inglês no 1.º CEB*, é um relatório de uma futura professora de inglês língua estrangeira, que desenvolveu um projeto de investigação-ação para compreender como pode a exploração da PL

sensibilizar para a diversidade linguística e cultural e, ao mesmo tempo, desenvolver capacidades reflexivas e críticas sobre as línguas e as culturas nos primeiros anos de escolaridade.

O projeto incluiu cinco sessões, partindo da realização das biografias linguísticas das crianças, passando pela exploração de produtos alimentares presentes no meio local e pela análise da PL dos produtos/embalagens encontrados pelas crianças, e terminando com a visualização do vídeo *Educating Cities* (<https://www.youtube.com/watch?v=qySZwtTosp8>), criado no âmbito da “Carta das Cidades Educadoras” e com o desenho de uma cidade imaginada pelas crianças.

Em relação ao relatório de Santos (2021), intitulado *A leitura e a exploração da paisagem linguística em contexto escolar: uma abordagem multimodal no 1.º CEB*, importa salientar que a futura professora elege a PL como um conceito-ação, procurando compreendê-lo e explorá-lo nos primeiros anos de escolaridade, para desenvolver competências de literacia multimodal.

A autora planificou, experimentou e avaliou um projeto intitulado “Ler e escrever a PL” em cinco sessões em que as áreas curriculares de Português e Estudo do Meio foram o ponto de partida. O percurso iniciou-se com um vídeo sobre Aveiro e incluiu uma visita de campo pela própria cidade. As atividades desenvolveram-se a partir de múltiplos recursos, tendo as crianças analisado gráficos sobre o número de residentes provenientes de outros países (Brasil, Ucrânia, China, Angola, Guiné-Bissau, Cabo Verde e Venezuela) e feito propostas para uma PL mais amiga de locutores alófonos.

Nos textos destes relatórios, encontramos os resultados do percurso de formação realizado pelas formandas, que analisamos com base nas três dimensões do conhecimento profissional docente apresentadas anteriormente.

O desenvolvimento da dimensão pedagógico-didática fica patente no discurso das professoras, quando assinalam as transformações que se deram em si próprias por terem conseguido desenvolver as atividades planificadas sobre e a partir da PL com as crianças. Santos (2021) escreve:

No que diz respeito às potencialidades do projeto, é de salientar que foi, sem dúvida, muito desafiante e transformador para mim. Senti que fui capaz de cumprir os objetivos a que me tinha proposto, envolvendo os alunos e criando um conjunto de sessões em que as crianças puderam aprender, desenvolver competências e crescer (p. 134).

Estes projetos sobre a PL permitiram que as formandas percebessem a importância de abrir a escola ao meio, “promovendo uma relação de proximidade entre a escola e a comunidade envolvente” (Santos, 2021, p. 128).

As futuras professoras consciencializaram a complexidade do conhecimento profissional docente que o tratamento da PL exige, requerendo tempo para planificar, inovar e construir recursos, evidenciando a necessidade de alargarem o seu repertório didático:

[O] facto de estarmos a implementar o projeto e a lecionar ao mesmo tempo, fez com que, por vezes, fosse difícil gerir o tempo, já que era necessário preparar aulas, elaborar planificações, pensar em atividades e estratégias inovadoras, ao mesmo tempo que pensava nas sessões do projeto, construía recursos e instrumentos de recolha de dados (Santos, 2021, pp. 130-131).

Apesar da nossa dedicação ao presente estudo, reconhecemos que este possui limitações, nomeadamente no que se refere às atividades e metodologias/estratégias utilizadas, que nem sempre se demonstraram ajustadas e/ou as mais eficazes (Abreu, 2021, p. 99).

Os projetos permitiram que as formandas se consciencializassem de possibilidades de inovação pedagógica até então não percebidas. No caso de Santos, tal implica trazer para a sala de aula outros recursos e atividades; no caso de Abreu, tal passa por abrir a aula de língua inglesa a outras línguas e culturas:

Implementar este projeto fez-me compreender que é possível inovar dentro da sala de aula, criar modelos de aprendizagem alternativos que não passem apenas pela utilização dos manuais adotados. A vontade que temos em proporcionar aos alunos as melhores e mais variadas experiências de aprendizagem pode ser posta em prática, basta trabalharmos para isso, criando atividades fundamentadas e coerentes (Santos, 2021, p. 134).

Este estudo demonstrou que é possível sensibilizar/educar para a diversidade linguística e cultural em aula de inglês, com recurso à exploração da paisagem linguística, que é tido como um valioso instrumento no desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes dos alunos, numa sociedade plural, em que a interação com diferentes línguas e culturas carece de contextualização para que se desenvolvam competências essenciais nos alunos, futuros cidadãos, com vista a que se preservem e/ou desenvolvam valores de respeito e abertura ao Outro (Abreu, 2021, p. 99).

A dimensão linguístico-comunicativa é a menos explícita no discurso das formandas. De qualquer forma, a par do trabalho proposto às crianças, elas próprias consciencializam as características da PL do contexto em que vivem, bem como a importância da sua análise para a compreensão do significado da diversidade linguística e cultural dos espaços frequentados. A PL é vista como

um campo promissor para a investigação de questões relacionadas com a globalização e o multilinguismo, porque efetivamente expõe as tensões que decorrem entre vários níveis de fluxos locais e globais (linguísticos), [...] bem como as várias atividades de controlo político a que estes se referem. Para além disso, permite-nos constatar as alterações que têm ocorrido ao longo do tempo, na construção do espaço linguístico (Santos, 2021, p. 12).

As professoras tomam consciência de que a exploração da PL é uma forma de lidar com as representações dos sujeitos sobre línguas e culturas. Assim, desenvolvem uma visão plural dos espaços em que as crianças vivem, compreendendo a importância de educar para uma sociedade onde a competência plurilingue e intercultural é essencial:

A exploração da paisagem linguística assume-se [...] como meio de conhecer e atuar sobre os discursos e representações dos alunos sobre a diversidade linguística e cultural, promovendo o desenvolvimento de atitudes positivas em relação às línguas e às culturas (Abreu, 2021, p. 103).

Sobre a dimensão ético-política, as formandas evidenciam compreensão do seu papel no desenvolvimento de competências que permitem às crianças respeitar o Outro e participar na vida comunitária, (re)imaginando cidades inclusivas com oportunidades para todos/as. Como escrevem:

[R]apidamente me apercebi que este curso de Mestrado tinha muito mais para me oferecer do que uma mera certificação [...] dei por mim a questionar-me sobre aspetos da minha prática pedagógica. Esses aspetos relacionavam-se com o meu papel enquanto docente [...] e a forma como poderia incluir na minha prática docente estratégias e/ou abordagens didáticas que permitissem desenvolver competências, capacidades e atitudes nos alunos que os preparassem para a vida em sociedade numa perspetiva mais holística, significativa e participada, valorizando outros aspetos que fossem além do ensino de conteúdos associados a uma língua estrangeira-alvo (Abreu, 2021, p. 101).

A diversidade nem sempre é vista como algo positivo, ainda nos dias de hoje, e o respeito pelo Outro não está garantido. As cidades, cada vez mais multiculturais e cosmopolitas, devem dar respostas ao ritmo com que as pessoas se movimentam, devem ser inclusivas e devem ser um lugar onde há oportunidades para todos. Ao reconhecerem a importância que as cidades podem ter na construção de sociedades mais justas e inclusivas, os alunos facilmente se darão conta de que eles, enquanto habitantes de um determinado lugar, também são agentes de mudança e podem construir pontes para que a globalização possa favorecer os cidadãos (Santos, 2021, p. 127).

As formandas deixam a ideia de que a (re)construção futura da sua identidade profissional continuará a passar pela PL, comprometendo-se com a mudança nos contextos em que vierem a atuar:

Tenho a certeza de que, no meu futuro profissional, vou continuar a trabalhar com estas temáticas e terei a oportunidade de voltar a implementar este projeto, com outros alunos, melhorando-o e fazendo com que seja ainda mais completo e possibilitador de mudança (Santos, 2021, p. 137).

(...) este estágio formativo me permitiu não só reciclar conhecimentos, mas também refletir sobre o meu papel enquanto professora agente da mudança e da minha responsabilidade em todo o processo de ensino e aprendizagem (Abreu, 2021, pp. 106-107).

5. Reflexão final

Embora a investigação sobre a PL e a formação docente seja escassa, os resultados da análise revelam que a PL é um recurso formativo capaz de enriquecer o conhecimento profissional docente, no que diz respeito às dimensões pedagógico-didática, ético-política e linguístico-comunicativa. Os resultados apontam para percursos formativos que permitem que as/os formandas/os tenham “experiences designed for them that reveal the multifaceted potential of LLs” (Roos & Nicholas, 2024, p. 148), que os/as levem a analisar e compreender a interconexão das políticas e práticas linguísticas com os contextos geográficos, sociais e políticos em que elas ocorrem.

Importa delinear percursos formativos que desenvolvam conhecimentos, capacidades e atitudes de investigação e intervenção educativa e promovam uma visão da escola e das comunidades como espaços de educação inclusiva, valorizando a diversidade linguística e cultural como oportunidade para contribuir para sociedades justas, equitativas e sustentáveis. Tais percursos implicam que a integração da PL em atividades formação seja recorrente e não pontual:

(...) it is necessary to return to the theme of LL in recurrent teacher education activities, deepening the knowledge on the concept and the practices it may mobilise in the construction of knowledge on teaching and learning contexts, in order to better prepare teachers to linguistic and cultural diversity in a globalised society (Andrade et al., 2023, p. 220).

Neste âmbito, importa definir objetivos formativos e competências a desenvolver (ao nível do conhecimento, compreensão, conhecimento aplicado, avaliação e análise crítica) adequados aos/às formandos/as e contextos em que vão atuar, levando-os/as a valorizar a diversidade linguística e cultural na sociedade em geral e nas comunidades educativas em particular (Andrade et al., 2023; Brinkmann et al., 2022). Nesta linha, os programas de formação podem integrar conteúdos e conceitos relacionados com a diversidade linguística e cultural, tais como: *abordagens didáticas plurais, representações das línguas e dos povos, cultura linguística, política linguística educativa, educação para a cidadania global, educação plurilingue e intercultural, direitos linguísticos*.

Ao nível das estratégias de formação, sublinha-se a importância de incentivarem a observação dos contextos educativos como primeiro passo para a compreensão de questões e tensões sociolinguísticas e socioculturais, com ênfase nas histórias de vida dos sujeitos e das comunidades. Importa promover uma observação que conduza a uma problematização e reflexão sustentadas sobre situações de diversidade linguística e cultural na escola e na sociedade em geral, sobre hierarquias linguístico-comunicativas, (des)prestígio de línguas e comunidades, (in)visibilidades de certos grupos sociolinguísticos que possa contribuir para o reconhecimento da dimensão ético-política das práticas educativas. Estas estratégias de observação e reflexão devem ser articuladas com atividades de investigação com foco nos contextos educativos, num processo contínuo e holístico de construção de conhecimento sobre a educação para a diversidade linguística e cultural.

Determinante para o sucesso dos percursos de formação é a necessidade de experimentação do potencial da PL em contextos educativos, com desenvolvimento de projetos pedagógicos suscetíveis de consciencializar para a importância da diversidade a nível individual e social, inscritos em abordagens experienciais e etnográficas, com base em metodologias de investigação-ação, potenciando a reconstrução das PL. Nesta linha, enfatiza-se a relevância de estratégias de formação que coloquem em interação diferentes atores, potenciando a co-construção de conhecimento teórico e prático.

Estes caminhos implicam a adoção de uma “theoretical lens” na integração da PL em programas de formação docente (Melo-Pfeifer e Chik, 2020), o que permite introduzir, reinventar e apoiar abordagens plurais, multimodais e interdisciplinares que abram a escola ao mundo.

Referências

- Andrade, A. I., Martins, F., & Pinho, A. S. (2019). Un référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension—REFDIC. *EL.LE*, 8(1), 253–264. <https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2019/01/010>.

- Andrade, A. I., Martins, F., Pinto, S., & Simões A. R. (2023). Educational possibilities of linguistic landscapes exploration in a context of pre-service teacher education. In S. Melo-Pfeifer (Ed.), *Linguistic landscapes in language and teacher education: multilingual teaching and learning inside and beyond the classroom* (pp. 207–222). Springer.
- Antunes, P., Dias, C., & Sá, S. (2007). Vem conhecer... a minha língua e os alfabetos. In A.I. Andrade & F. Martins (Coord). *Abordar as línguas. integrar a diversidade nos primeiros anos de escolaridade* (pp. 43–100). Universidade de Aveiro.
- Araújo e Sá, M. H., Carinhas, R., Melo-Pfeifer, S., & Simões, A. R. (2023). The co-construction of the concept “linguistic landscape” by language educators in an online course. In S. Melo-Pfeifer (Ed.), *Linguistic landscapes in language and teacher education: multilingual teaching and learning inside and beyond the classroom* (pp. 223–242). Springer.
- Bernardo-Hinesley, S. (2020). Linguistic landscape in educational spaces. *Journal of Culture and Values in Education*, 3(2), 13–23. <https://doi.org/10.46303/jcve.2020.10>
- Brinkmann, L. M., McMonagle, S., Melo-Pfeifer, S., Dooly, M., Duarte, J., Lourenço, M., & Young, A. (2022). *Guidelines for introducing linguistic landscapes in (foreign) language learning and teacher education*. <https://doi.org/10.25592/uhhfdm.10241>
- Camilleri Grima, A. (2020). What's in a house name? Student-teachers' dialogic encounters with multilingual texts in the environment. *Language Awareness*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1782416>
- Cárdenas Curiel, L., Ojha, L. P., Zang, L., & Chen, M. (2024). “The best way to get to know a student is to know their community”: fostering pre-service teachers' critical multilingual language awareness through linguistic community walks. *International Multilingual Research Journal*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/19313152.2024.2326701>
- Chimirala, U. M. (2022). When teachers take notice of the schoolscape: a Q method study of teacher perception of schoolscape of Indigenous Tribal Minority (ITM) schools of Chhattisgarh, India. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2137515>
- Domínguez Cruz, C. (2017). *Raising critical awareness of the linguistic landscape: an experience with a group of pre-service English teachers in Colombia*. [Dissertação de Mestrado, Universidad de Antioquia]. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/7161>
- Duarte, J., Lourenço, M., & Melo-Pfeifer (no prelo). Linguistic landscapes as a pedagogical tool to promote global citizenship skills: envisioning the role of service learning. In C. Shei & D.-L. Chao (Eds.), *The Routledge Handbook of the sociopolitical context of language learning*. Routledge.
- Gonçalves, M. L., & Andrade, A. I. (2006). Integrar a diferença, valorizar o plurilinguismo: uma análise de momentos de formação contínua. In A.I. Andrade & M.H. Araújo e Sá (Coord.), *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística. Cadernos do Lale, Série Reflexões*, 2 (pp. 73–85). Universidade de Aveiro.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2008). The linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46(3), 257-276. <https://doi.org/10.1515/IRAL.2008.012>
- Hancock, A. (2012). Capturing the linguistic landscape of Edinburgh: A pedagogical tool to explore teachers' understandings of cultural and linguistic diversity. In C. Hélot, M. Barni, R. Janssens & C. Bagna (Eds.), *Linguistic landscapes, multilingualism and social change* (pp. 249–266). Peter Lang.
- Krompák, E., Fernández-Mallat, V., & Meyer, S. (2022). The symbolic value of educationscapes – expanding the intersections between linguistic landscape and education. In E. Krompák, V. Fernández-Mallat & S. Meyer (Eds.), *Linguistic landscapes and educational spaces* (pp.1-4). Multilingual Matters.
- Landry, R., & Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality. *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), 23–49. <https://doi.org/10.1177/0261927x970161002>

- Lourenço, M., & Andrade, A. I. (2023). Educating for sustainability and global citizenship in uncertain times: a case study with in-service teachers in Portugal. In J. Madalinska-Michalak (Ed.), *Quality in teaching and teacher education. International perspectives from a changing world* (pp. 180–202). Brill.
- Lourenço, M., das Neves, A., Pombo, L., & Marques, M. M. (2022, 1 setembro). *Bridging linguistic landscapes and mobile learning: a case study of in-service teacher professional development*. ECER 2022 – Education in a Changing World, panel “Linguistic landscapes for language awareness: Teacher perspectives from across Europe”, Yerevan, Azerbaijan.
- Lourenço, M., & Melo-Pfeifer, S. (2022). A paisagem linguística: uma ferramenta pedagógica no âmbito de uma educação plurilingue e para a cidadania global. *Diacrítica*, 36(2), 209–231. <https://doi.org/doi.org/10.21814/diacritica.4815>
- Lourenço, M., & Melo-Pfeifer, S. (2023). Conclusion: Linguistic landscapes in education – Where do we go now? In S. Melo-Pfeifer (Ed.), *Linguistic landscapes in language and teacher education: multilingual teaching and learning inside and beyond the classroom* (pp. 321–333). Springer.
- Lourenço, M., & Melo-Pfeifer (2024). L2 learners engaging with linguistic landscapes in the classroom: developing criticality and inspiring agency. In V. Tavares (Ed.), *Social justice through pedagogies of multiliteracies* (pp. 120-138). Routledge.
- Malinowski, D. (2016). Localizing the transdisciplinary in practice: A teaching account of a prototype undergraduate seminar on linguistic landscape. *L2 Journal*, 8(4), 100–117. <http://repositories.cdlib.org/ucclt/l2/vol8/iss4/art6>
- Malinowski, D., Maxim, H. H., & Dubreil, S. (2020). *Language teaching in the linguistic landscape: mobilizing pedagogy in public space*. Springer.
- Matos, I. (2016). Diversidade linguística e ensino de português. *Millenium-Journal of Education, Technologies, and Health*, 33, 24–29.
- Melo-Pfeifer, S. (Ed.). (2023). *Linguistic landscapes in language and teacher education: multilingual teaching and learning inside and beyond the classroom*. Springer.
- Melo-Pfeifer, S., & Chik, A. (2020). Multimodal linguistic biographies of prospective foreign language teachers in Germany: reconstructing beliefs about languages and multilingual language learning in initial teacher education. *International Journal of Multilingualism*, 19(4), 499–522.
- Pennycook, A. (1999). *Introduction: Critical approaches to TESOL*. *TESOL Quarterly*, 33(3), 329. <https://doi.org/10.2307/3587668>
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. New York: Routledge.
- Roos, J., & Nicholas, H. (2024). Linguistic landscapes as a resource in language teacher education. In S. Mourão & C. Leslie (Eds.), *Researching educational practices, teacher education and professional development for early language learning* (pp. 145–158). Routledge.
- Rowland, L. (2013). The pedagogical benefits of a linguistic landscape project in Japan. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(4), 494–505. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.708319>
- Shang, G., & Xie, F. (2020). Is “poor” English in linguistic landscape useful for EFL teaching and learning? Perspectives of EFL teachers in China. *International Journal of Applied Linguistics*, 30(1), 35-49. <https://doi.org/10.1111/ijal.12258>
- Shohamy, E. (2015). LL research as expanding language and language policy. *Linguistic Landscape*, 1(1–2), 152–171. <https://doi.org/10.1075/ll.1.1-2.09sho>
- Shohamy, E., & Pennycook, A. (2022). Language, pedagogy, and active participant engagement: gaze in the multilingual landscape. In R. Blackwood & U. Rønyneland (Eds.), *Spaces of multilingualism* (pp. 31-47). Routledge.
- Shohamy, E., & Waksman, S. (2008). Linguistic landscape as an ecological arena: Modalities, meanings, negotiations, education. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), *Linguistic landscape. Expanding the scenery* (pp. 353-371). Routledge.
- Solmaz, O. (2023). Linguistic landscapes tasks in Global Englishes teacher education. *ELT Journal*, 77(4), 416-425.

- Solmaz, O., & Przymus, S. (Eds.). (2021). *Linguistic landscapes in English language teaching: A pedagogical guidebook*. Dicle University, Turkey & Forth Worth, Texas Christian University, USA.
- Sterzuk, A. (2020). Building language teacher awareness of colonial histories and imperialistic oppression through the linguistic landscape. In D. Malinowski, H.H. Maxim & S. Dubreil (Eds.), *Language teaching in the linguistic landscape* (pp. 145-162). Springer.
- Szabó, T. P. (2018). Reflections on the schoolscape: Teachers on linguistic diversity in Hungary and Finland. In M. Palander, H. Riionheimo & V. Koivisto (Eds.), *On the border of language and dialect* (pp. 156-190). Finnish Literature Society, SKS. *Studia Fennica Linguistica*, 21. <https://doi.org/10.21435/sflin.21>
- Szelei, N., Tinoca, L., & Pinho, A. S. (2020). Professional development for cultural diversity: The challenges of teacher learning in context. *Professional Development in Education*, 46(5), 780-796.

Corpus

Universidade de Aveiro

- Abreu, C. (2021). *A exploração da paisagem linguística como sensibilização para a diversidade linguística e cultural em aula de inglês no 1.º CEB* [Relatório de Estágio em Ensino, Universidade de Aveiro]. <http://hdl.handle.net/10773/31733>
- Clemente, M. (2017). *Paisagem linguística urbana: o caso de Aveiro e sua relevância educativa* [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. <http://hdl.handle.net/10773/22801>.
- Clemente, M. (2020). *Paisagem linguística na cidade: orientações e propostas educativas interdisciplinares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/28291>
- Coimbra, R. L., & de Castro Moutinho, L. (2012). Perfumaria Paris e Pizarria Romana: topónimos europeus em nomes de empresas em Portugal. *RUA-L: Revista da Universidade de Aveiro. Letras*, (1), 349-359.
- Santos, B. (2021). *A leitura e a exploração da paisagem linguística em contexto escolar: uma abordagem multimodal no 1.º CEB* [Relatório de Estágio em Ensino, Universidade de Aveiro]. <http://hdl.handle.net/10773/33090>

Universidade da Madeira

- Gouveia, M. L. (2021). *As levadas da Ilha da Madeira. Património sociocultural e linguístico (contributo para o processo de candidatura a Património Mundial da UNESCO)* [Relatório de Estágio do Mestrado em Linguística: Sociedades e Culturas, Universidade da Madeira]. <http://hdl.handle.net/10400.13/3429>
- Macedo, M. (2020). *Ementas e nomes de restaurantes em zona turística do Funchal e de Santa Cruz de Tenerife. Um olhar sobre a paisagem linguística* [Dissertação de Mestrado em Linguística: Sociedades e Culturas, Universidade da Madeira]. <http://hdl.handle.net/10400.13/3076>
- Pereira, B. (2022). Paisagem Linguística da “zona velha” da cidade do Funchal: considerações históricas e sociolinguísticas. *Diacrítica*, 36(1), 193-224.
- Rebello, H. (2021). Da paisagem à paisagem linguística como património ou da prática à teoria: para uma tipologia da paisagem linguística. *Confluência*, 198-221.
- Rebello, H. (2023). Análise de uma amostra de nomes próprios portugueses em Timor-Leste: Antroponímia, património linguístico e variação linguística. *Veredas: Revista da Associação Internacional de Lusitanistas*, 40, 10-25.


Cómo citar en APA:

Andrade, A. I., Lourenço, M., & Pinto, S. (2024). A paisagem linguística na formação docente: que possibilidades em contexto português?. *Revista Iberoamericana de Educación*, 96(1), 31-47. <https://doi.org/10.35362/rie9616455>

Mapeamento da paisagem linguística em Pelotas (Brasil) e sua contribuição para o ensino de variedades do alemão como língua adicional

Cartografía del paisaje lingüístico de Pelotas (Brasil) y su contribución a la enseñanza de las variedades del alemán como lengua adicional

Mapping of the linguistic landscape in Pelotas (Brazil) and its contribution to the teaching of varieties of German as an additional language

Lucas Löff Machado ¹  <https://orcid.org/0000-0002-5070-8707>

Evelin Nascimento Lima ¹  <https://orcid.org/0000-0002-4561-0932>

Barbara de Lima Sobral ¹  <https://orcid.org/0009-0004-8830-6836>

¹ Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Brasil

Resumo. Este artigo apresenta uma pesquisa em andamento sobre a paisagem linguística no espaço urbano de Pelotas, analisando aspectos sócio-históricos e linguísticos em um corpus de 118 nomes de estabelecimentos coletados entre 2022 e 2024 e discute possíveis competências na formação de professores e pesquisadores da língua alemã como língua adicional. Apesar das práticas hegemônicas monolíngües, ainda hoje é possível encontrar falantes e a herança cultural de três variedades alemãs de imigração na paisagem linguística: alemão, lídiche e pomerano. Após a recolha das imagens, os nomes foram classificados de acordo com parâmetros geolinguísticos, semânticos e etimológicos. Os resultados e a discussão mostram 1) concentração dos nomes em áreas centrais e de imigração nas últimas décadas com predomínio de nomes de família de origem pomerana, 2) preponderância de nomes de estabelecimentos motivados por nomes de família e 3) existência de etimologias diversas com expressividade de etimologias ligadas a lugares na própria pomerânia. Com relação ao ensino de língua adicional, a partir do presente projeto podem ser exploradas e aprofundadas competências lexicais, semânticas e discursivas relacionadas à língua alemã e suas variedades.

Palavras-chave: Imigração alemã; Pelotas; paisagem linguística; ensino de línguas;

Resumen: Este artículo presenta una investigación en curso sobre el paisaje lingüístico en el espacio urbano de Pelotas, analizando aspectos sociohistóricos y lingüísticos en un corpus de 118 nombres de establecimientos recogidos entre 2022 y 2024, y analiza posibles competencias en la formación de docentes e investigadores del alemán como lengua adicional. A pesar de las prácticas hegemónicas monolíngües, en la actualidad aún es posible encontrar hablantes y la herencia cultural de tres variedades alemanas inmigrantes en el paisaje lingüístico: alemán, yiddish y pomeranio. Tras recoger las imágenes, los nombres se clasificaron según parámetros geolinguísticos, semánticos y etimológicos. Los resultados y el análisis muestran 1) una concentración de nombres en las zonas centrales y de inmigración en las últimas décadas, con un predominio de los apellidos de origen pomerano, 2) una preponderancia de nombres de establecimientos basados en apellidos y 3) la existencia de etimologías diversas, con un número significativo de etimologías vinculadas a lugares de la propia Pomerania. En cuanto a la enseñanza de lenguas adicionales, este proyecto permitirá explorar y profundizar en las competencias léxicas, semánticas y discursivas relacionadas con la lengua alemana y sus variedades.

Palabras clave: inmigración alemana; Pelotas; paisaje lingüístico; enseñanza de idiomas.

Abstract. This article presents ongoing research on the linguistic landscape in the urban space of Pelotas, analyzing socio-historical and linguistic aspects in a corpus of 118 establishment names collected between 2022 and 2024 and discusses possible competencies in the training of teachers and researchers of German as an additional language. Despite monolingual hegemonic practices, it is still possible today to find speakers and the cultural heritage of three German immigration varieties: German, Yiddish and Pomeranian. After collecting the images, the names were classified according to geolinguistic, semantic and etymological parameters. The results and discussion show 1) a concentration of such names in central and immigrant areas in recent decades with a predominance of family names of Pomeranian origin, 2) a preponderance of establishment names motivated by family names and 3) the existence of diverse etymologies with a significant number of etymologies linked to places in Pomerania itself. With regard to the teaching of additional languages, this project will enable lexical, semantic and discursive skills related to the German language and its varieties to be explored and deepened.

Keywords: German immigration; Pelotas; linguistic landscape; language teaching.

1. Introdução

O espaço urbano de Pelotas integra os limites da Serra dos Tapes no Sul do Rio Grande do Sul (Figura 1) e é atravessado em sua paisagem pela diversidade linguística e cultural. O município no extremo sul-brasileiro é formado pela interação de diferentes grupos linguísticos desde o século XIX em duas principais áreas: o sudeste de terras de estancieiros movidos durante até o século XIX pelo braço negro, o noroeste na região propriamente dita das Serra dos Tapes, por descendentes dos mesmos lusitanos, açorianos, africanos e pelo incremento europeu de outros países (Anjos, 1996). A ocupação desse território se deu através da comercialização de lotes de terras a partir de 1850, que originariamente eram habitadas por grupos indígenas como os próprios Tapes. A presença de grupos culturais distintos, cuja existência passou do charque à produção de hortifruti até a industrialização com ondas migratórias do interior para a cidade no último século, manifesta-se, hoje, nos mais variados domínios sociais da cidade. Embora o português seja a língua hegemônica e tenha substituído o alemão em contextos como a religião luterana e nas escolas comunitárias no interior, por conta da política de nacionalização forçada do Estado-Novo (1937-1945), ainda encontram-se famílias, proprietários de lojas ou mesmo trabalhadores em certos espaços, com pertencimento às variedades de cultura alemã, além de outros grupos de origem francesa, italiana, africana e de migração recentes que continuam chegando a Pelotas. Esse “mosaico étnico” (Anjos, 1996; Cerqueira, 2010) atravessou os séculos e pode ser observado, hoje, em nomes de estabelecimentos pelas ruas da cidade.

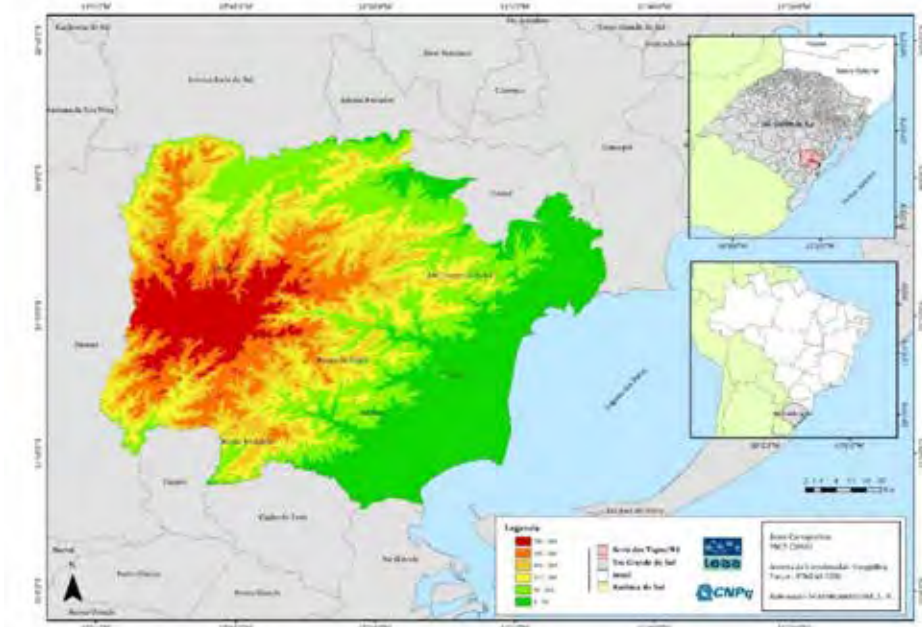


Figura 1. Mapa da localização do Município de Pelotas na região da Serra dos Tapes. Fuente: Wassmansdorf (2024, p. 27).

Mais especificamente quanto à língua alemã no Rio Grande do sul, essa pode ser compreendida como um conjunto de variedades (Altenhofen, 2019). Esse conjunto inclui grupos imigrantes bastante distintos linguisticamente entre si, pois de um lado temos o pomerano como variedade do baixo-alemão com características linguísticas mais dialetais do que os grupos hunsriqueano e o próprio iídiche falado pelo grupo judaico. Essas duas últimas são originárias do centro-sul da atual Alemanha e, por conseguinte, linguisticamente mais próximas ao alemão escrito ou padrão (v. cap. 2). A presença de variedades de língua alemã manifesta-se na paisagem sonora (*soundscape*) e em memórias compartilhadas coletivamente, como indicam nomes de estabelecimentos, mas também marcas e eventos como as festas folclóricas (p. ex. *Deutsches Fest* de Pelotas), bem como na identificação de espaços e lugares com o elemento teuto, como por exemplo a Igreja Protestante Martim Lutero e parte alemã do Cemitério Ecumênico Municipal, respectivamente conhecidos como Igreja e cemitério “dos alemães” (Bach, 2017).

Partindo da relevância histórica dos diferentes grupos de variedades alemãs e da sua interação na formação da cidade de Pelotas e na existência da própria Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), procurou-se no presente artigo explorar de modo inicial o potencial do multilinguismo para o ensino de línguas adicionais, mais especificamente na formação de futuros professores de língua alemã como língua adicional. O ponto de partida, portanto, é a pergunta “como e onde se fazem presentes variedades da língua alemã na paisagem linguística da área urbana de Pelotas?” e seu potencial para ações voltadas à interface entre pesquisa e ensino. Neste trabalho, serão apresentados resultados do grupo de pesquisa *Normas Linguísticas e Imigração (NOLI)*¹, como contribuição a ações já realizadas em projetos maiores de pesquisa e conscientização linguística na UFPeL².

Considerando a perspectiva de práticas orais e escritas, entende-se a paisagem linguística como um conjunto de elementos orais e visuais que incluem, por exemplo, língua oral, imagens, objetos e a interação de pessoas com esses elementos (Shohamy & Waksman, 2009 *apud* Gorter & Cenoz, 2024). Nesse contexto, também pode-se considerar o espaço “online” como parte da arena na qual se insere a paisagem linguística (Gorter & Cenoz, 2024).

A pesquisa com línguas minoritárias de origem alemã na América Latina pode ser um recurso central na formação de professores de línguas adicionais. Como será argumentado a seguir, enquanto pesquisadores em formação e aprendizes de línguas, é necessário compreender não apenas relações de estrutura linguística, mas também relações de poder, valor e comodificação existentes no multilinguismo local, seja entre variedades de mesma base, como por exemplo entre alemão, pomerano e iídiche, seja entre línguas distintas (Gorter & Cenoz, 2024). O foco deste estudo recai sobre os nomes dos lugares, uma dimensão dentre as possíveis na paisagem linguística:

¹ Entendemos como “norma linguística” uma língua ou variedade, ou ainda conjunto de comportamentos linguísticos, falados ou escritos, de uso esperado em determinado contexto social. Normas linguísticas podem ser explícitas ou implícitas. Elas podem coincidir com a norma padrão (explícita) ou com normas locais ou cultas (implícitas) (Gloy, 2004).

² *Atlas Linguístico-Contatual das Minorias de Imigração Alemã na Serra dos Tapes: Pomerano e Hunsrückisch (ALMA-PH)* coordenado pelos pesquisadores Luciane Lejpnitz, Lucas Löff Machado e Bernardo Kolling Limberger. No campo extensionista, o projeto *Pomerano: Língua Viva*, coordenado por Bernardo Kolling Limberger, vêm realizando ações de conscientização linguística como visita a escolas, postagens sobre a língua e concursos de poemas e textos em pomerano.

The methodology of linguistic landscape research can be applied in onomastic investigations and, at the same time, the onomastic dimension in linguistic landscape studies can be extended. All in all, the study of linguistic landscapes can lead to new insights into the role of names in the environment. (Gorter & Genoz, 2024, p. 367)

Ao longo do presente artigo, serão introduzidos aspectos históricos da constituição de variedades alemãs em Pelotas. Em seguida (cap. 2), são descritas as três variedades linguísticas, alemão hunsriqueano, pomerano e iídiche, e sua contribuição para a formação histórica e cultural de Pelotas. O capítulo 3 discute o papel da paisagem linguística como recurso para o ensino de alemão como língua adicional com exemplos de trabalhos relacionados ao baixo- e alto-alemão. Na metodologia (cap. 4), são apresentados os instrumentos de pesquisa, sua aplicação e referencial teórico para análise. No capítulo 5, passamos para a análise e discussão dos dados em três áreas: língua e espaço, língua e semântica e aspectos etimológicos. Por fim, discutem-se os resultados em termos de contribuição para a formação linguística e científica no âmbito do ensino superior e escolar do alemão como língua adicional.

2. Contribuições das variedades alemãs na história de Pelotas

Os três grupos no centro dessa pesquisa não se distinguem somente através de suas territorialidades e trajetórias históricas. Enquanto o alemão ou sua variedade hunsriqueana possui proximidade tipológica em relação à língua padrão alemã – reconhecida inclusive por falantes locais de outros grupos que usam atributos como *legítimo* –, as variedades do pomerano e iídiche passaram por uma substituição paulatina ao longo dos últimos séculos em seus territórios de origem em momentos que se optou por usar a língua nacional (alemão na Alemanha e hebraico em Israel, respectivamente). Nesse sentido, a diglossia interna entre as próprias variedades do alemão e externa em relação ao português como atual língua-teto indica também uma hierarquia de valores simbólicos até hoje.³

A presença de grupos falantes de variedades alemãs no Município de Pelotas está relacionada a atores sociais diversos durante a imigração. Além de passagens de figuras históricas como Karl von Koseritz, combatente da Revolução inconclusa de 1848 pela unificação da Alemanha, que serviu no exército imperial do Brasil e chegou a ser político e a fundar um jornal em Pelotas, e de um grupo de imigrantes chegados em Rio Grande e estabelecidos em Monte Bonito em 1850 (Cerqueira, 2010), o contingente inicial de imigrantes de fala alemã se estabeleceu a partir de 1858 na Colônia de São Lourenço (Bosenbecker, 2011). Dali, os imigrantes e seus descendentes passaram a ocupar outras regiões, localizadas atualmente nos municípios de Pelotas, Arroio do Padre, Canguçu, Morro Redondo e Turuçu (Limberger et al., 2021). Nessa área, ainda é possível encontrar domínios (p. ex. igreja) e situações como festas, onde a norma local do alemão é utilizada nas mais diversas formas (anúncios, música, conversa, poema, cultos etc.).⁴

³ A língua pomerana e alemã - apesar de estruturalmente bastante distintas - possuem aspectos convergentes em nível linguístico, como mostra o léxico (Beilke, 2013).

⁴ Algumas festas estampam em seu título e nas divulgações o uso da língua: *Festa Kerb, Kolonisten Fest, Deutsches Fest, Südoctoberfest, Kartoffelfest*. Há também festividades como a Festcap, em Canguçu ou a festa do Caqui e da Maçã, em Arroio do Padre, onde há, entre outros, leitura por alunos e utilização de elementos culturais como as roupas e a própria culinária.

Contudo, o uso das línguas minoritárias também sentiu os impactos de conflitos políticos e culturais durante a imigração. Já em 1918, a Liga de Resistência Nacional, criada em Porto Alegre, possuía uma lista de perseguição com nomes de empresas de descendentes de alemães (Schulze, 2015). Com a melhoria das relações comerciais após a I. Guerra, empresas exportadoras de fumo chegavam a ser preteridas nas exportações à Alemanha por não terem um nome alemão. A aproximação econômica do Brasil aos Estados Unidos em detrimento da relação pujante com a Alemanha até o início da Segunda Guerra Mundial, levou o governo de Getúlio Vargas a tomar medidas que comprovassem sua afiliação política ao lado dos Estados Unidos, de modo que foram proibidas línguas de imigração como alemão, italiano e japonês. Na escola, a língua alemã foi substituída pelo inglês e francês e assim perdurou até mesmo depois da II. Guerra (SR/18/2) (Fachel, 2002).⁵ Ironicamente, isso significou a preservação de um grupo expressivo de variedades locais, pois elas continuaram a ser faladas em casa (Altenhofen, 1996). Parte considerável das indústrias (curtumes, moinhos, calçadistas, entre outros)⁶ estavam instaladas nas áreas de imigração alemã até o período do Estado-Novo.

Os imigrantes trouxeram suas variedades locais - pomeranos trouxeram o *Düütsch* (Blank, 2023), hunsriqueanos *Deitsch* ou *Deutsch* (Altenhofen, 2016) e judeus *jidisch* ou *Daitsch* (König, 2004), além de diferentes graus de competência no alemão escrito. A paisagem linguística exposta hoje, é, por assim dizer, uma manifestação do conjunto de práticas escritas que os imigrantes mantiveram e que, até a proibição da língua durante o Estado-Novo, envolvia a publicação de jornais, literatura, canções e livros didáticos.

3. Paisagem Linguística como recurso educacional

Embora o uso de variedades alemãs no ensino escolar venha ganhando força, seja através de iniciativas municipais a partir da co-oficialização, por exemplo, do pomerano no Espírito Santo ou de iniciativas pontuais de professores tanto no ensino básico quanto superior, ainda é um campo que carece de maior atenção. O projeto “Pomerano: Língua Viva”, de caráter extensionista na UFPel, leva conhecimentos sobre a língua pomerana a escolas da região da Serra dos Tapes no formato de oficinas de conscientização linguística.

A paisagem linguística, enquanto fenômeno oral e escrito, pode ser uma ferramenta auxiliar nesse contexto de ensino em meio ao multilinguismo (Gorter & Cenoz, 2024; Solmaz & Przymus, 2021). Brinkmann et al. (2022), no âmbito do projeto *Local Linguistic Landscapes for Global Education in the School Context*, apresentam diretrizes para a introdução da paisagem linguística em diferentes níveis de ensino, sendo duas frentes de trabalho especialmente relevantes para a formação de professores: 1) consciência linguística crítica e 2) transformação da paisagem linguística em materiais pedagógicos (idem, p. 27).

⁵ Um dos relatos de um dos responsáveis pela repressão étnica, Aurélio Py, cita que na escola Carlos Alfredo Wiest de Morro Reuter, as crianças não pronunciaram nada além de *Brasil, brasileiro e Getúlio Vargas* a quaisquer perguntas que as fizessem (Fachel, 2002).

⁶ *Cervearia Ritter, Cortume a vapor Sieburger, Cortume Hadler, Fábrica de Carros Schröder.*

Outros exemplos se destinam ao ensino de língua alemã padrão através da paisagem linguística. Em uma apresentação de poster sobre a abordagem do baixo-alemão nessa temática, [Arendt e Stern \(2021\)](#) justificam o uso da paisagem linguística como ferramenta de ensino no nível básico e superior. Segundo as autoras, sua utilização pode preencher lacunas no ensino de línguas minoritárias e promover o engajamento da comunidade escolar e acadêmica com ambiente autêntico. Em seu trabalho com uma turma de 32 graduandos, matriculados no curso de *Plattdeutsch I* da Universidade, são analisadas propostas dos estudantes nas habilidades de 1) identificação de elementos do baixo-alemão, 2) reflexão metalinguística e 3) produção linguística.

Como exemplifica [Dini \(2024\)](#), a exemplo da língua alemã, o material coletado no espaço físico pode servir como material de sensibilização em aula. Em sua pesquisa na cidade de Valinhos, São Paulo (Brasil), são analisados 14 imagens de estabelecimentos comerciais no entorno de uma escola fundada por alemães. A autora sugere possibilidades de explorar interface com disciplinas como história (relação entre a escola do estudo e o entorno), geografia (planejamento urbano, moradia) e economia (análise das empresas e sua relação com países de língua alemã), além de discutir clichês a partir da culinária ([Dini, 2024, p. 19](#)). Seu trabalho recorre à abordagem *Spot German*, cujo objetivo é coletar manifestações representativas da língua alemã em um espaço e tempo delimitados. [Machado e Radünz \(2014\)](#) analisam lápides cimiteriais em um acervo de dados do *Projeto Atlas Linguístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata-Hunsrückisch* (ALMA-H) e oferecem sugestões de atividades com tais inscrições para diferentes níveis de proficiência em língua alemã (de iniciante a níveis mais avançados).

Tanto na história da colonização de língua alemã quanto da urbanização, nomeações de lugares passaram também a exercer um papel relevante nas práticas sociais. Os nomes de lugares, também chamados topônimos, estão inseridos geograficamente e são parte das práticas das pessoas que circulam por aquele espaço ([Ehrhardt & Marten, 2018](#)). É comum a motivação em nomes de famílias que se estabeleceram nas chamadas picadas ou tornaram-se proprietárias das terras ([Löff Machado et al., 2023](#); [Tavares de Barros 2023](#); [Tavares de Barros et al., 2022](#)). Dessa forma, os nomes de pessoas, ou antropônimos, podem tornar-se recursos valiosos no ensino de línguas adicionais. [Fernández Juncal \(2023\)](#) investiga as possibilidades do uso de antropônimos famosos (p.ex. *Pablo Ruiz Picasso*) no ensino de espanhol e discute como diferentes conhecimentos (transversais) estão associados às escolhas dos nomes à cultura da época e fatores de gênero.

Os nomes, por fim, estão expostos em diferentes materialidades: em cartazes de festas comunitárias, placas, listas telefônicas e inclusive no espaço online das redes sociais. Sua utilização pode subsidiar o trabalho em diferentes níveis. Agentes do ensino podem fomentar a consciência (meta)linguística, atitudes de abertura às línguas, mas também noções linguísticas como formação de palavra (p. ex. compostos no alemão), pronúncia de nomes, origem, motivação ou, ainda, etimologia de palavras. Seus métodos na aula de língua estrangeira podem ser pontuais através de atividades de comparação ou transposição (tradução) de línguas e sentidos, de investigação (“detetive linguístico”) ou ainda amparar projetos de cunho linguístico ou

interdisciplinar, que podem dispor de mais encontros na busca por reconhecer uma área da cidade, do bairro do aluno ou ainda da própria escola. A seguir passaremos a descrever a metodologia utilizada na presente pesquisa para, depois, retomar esses aspectos especificamente com relação às variedades de língua alemã.

4. Metodologia

A ampliação de pesquisas sobre línguas minoritárias e o acesso de seus falantes ao nível superior vêm criando bases para a sistematização de procedimentos e métodos que contemplem as particularidades dos grupos (Altenhofen, 2019; Morrello e Silveira, 2022) e auxiliam no mapeamento mais sistemático da sua paisagem linguística. A microtoponímia pelotense despertou o interesse do grupo de pesquisa NOLI por seu caráter multimodal e dinâmico. A partir disso, o presente trabalho seguiu uma fundamentação teórica onomástica e sociolinguística, na medida em que predominam os nomes de lugares e suas relações com práticas sociais e linguísticas em áreas historicamente ocupadas por imigrantes e descendentes. O conjunto de dados coletados constituem dados primários que também podem ser correlacionados com outras dimensões extra-linguísticas e dados secundários como as fontes documentais e aspectos geográficos de distribuição desses nomes. Paralelamente, os dados escritos podem ser correlacionados com dados orais que serão coletados em entrevistas semi-estruturadas junto a uma parte dos estabelecimentos fotografados. Nesse sentido, procuramos compreender como e onde a paisagem linguística é influenciada por fatores históricos, geográficos e sociolinguísticos. O corpus foi coletado através de levantamentos empíricos (Seabra, 2022) pelas seguintes etapas:

1. Levantamento bibliográfico: realização de leituras e discussão no grupo de pesquisa sobre a presença de variedades da língua alemã no município de Pelotas;
2. Coletas em acervos públicos (p. ex. relatórios sobre firmas de imigrantes e listas telefônicas existentes na Biblioteca Pública Pelotense ou em acervos privados de descendentes de imigrantes) e conversas com representantes das línguas tanto da comunidade judaica, quanto da comunidade alemã de Pelotas;
3. Coleta de dados iconográficos: ao longo dos dois anos do projeto (2022-2024), foram coletadas imagens de lugares na cidade de Pelotas. Procurou-se documentar letreiros ou placas com nomes de base alemã, incluindo também o prédio onde os nomes apareciam fixados;
4. Armazenamento dos dados: o total de 118 imagens coletadas foi armazenado em pastas conforme o nome, onde também podem ser adicionados outros dados acerca do local, como textos e imagens históricas ou, ainda, trabalhos acadêmicos sobre o material;
5. Análise dos dados: durante a construção do corpus de imagens também realizou-se a análise semântico-lexical e extralinguística dos dados. O semântico-lexical se deu com base nos trabalhos e taxonomia de Dick que classificam os fenômenos de nomeação de lugares segundo seu padrão motivador e levando em consideração a realidade brasileira (cf. Dick, 1990;

Seabra, 2022). Os dados extra-linguísticos dizem respeito, sobretudo, à localização espacial desses estabelecimentos e suas relações no espaço, dimensão tão cara à sociolinguística e, de forma geral, aos estudos culturais (Ehrhard e Marten, 2018). A seguir são exemplificadas as duas etapas descritas:

- 5.1 Análise do topônimo (ver exemplos *Einstein*, *Albrecht*) em formato de tabela .XLSX, como ilustrado no excerto abaixo:

Quadro 1. Exemplo da análise de dados retirado do corpus de nomes de lugares.

topônimo	Localização	Motivação do nome	Origem imigratória	Significado etimológico	Fontes
Einstein (Centro Empresarial Albert Einstein)	R. 7 de Setembro, 160 - Centro	antro-potopônimo	judeu	patronímico de Ein; apelido para Haim; lugar origem	1.Guggenheimer, Guggenheimer, 1996; Kohlheim, Kohlheim, 2005.
Albrecht (Dra. Maria Inez C. Albrecht)	Condomínio Edifício Bainy - R. Mal. Deodoro, 704 - Centro	antro-potopônimo	alemão	patronímico de Albrecht [adal 'nobre' e berahat 'brilhante']	1.Hammes, 2017; DFW; Guggenheimer, Guggenheimer, 1996; Kohlheim, Kohlheim, 2005; Brechenmacher [1957-1960].

Fonte: elaboração própria.

Para a análise da origem das famílias de imigrantes utilizou-se dicionários onomásticos impressos (Bahlow, 1982; Brechenmacher [1957-1960]; Guggenheimer e Guggenheimer, 1996; Kohlheim & Kohlheim, 2005) e digitais (*Digitales Familiennamenwörterbuch Deutschlands*, 2024)⁷, bem como pesquisas genealógicas (Hammes, 2014; Hammes, 2017). Quando se tratava de nomes comuns, utilizou-se dicionários comuns (DWDS 'Dicionário Digital da Língua Alemã') ou dicionários etimológicos como Pfeifer (1993). É necessário salientar que as indicações de Hammes (2014; 2017) baseiam-se em fontes genealógicas como obras históricas e listas de imigrantes chegados a São Lourenço, berço da colonização na Serra dos Tapes e local de partida para muitas famílias que estabeleceram-se mais tarde em outras regiões da Serra dos Tapes, inclusive em Pelotas. Contudo, recomenda-se cruzar diferentes fontes na busca pelo exame mais acurado da procedência histórica do nome em questão.

- 5.2 Mapeamento: com base na análise realizada em 5.1 foi possível cartografar os segmentos de base germânica através de um mapa tipo "ponto" (ver figura 2).

⁷ Em seu Website, o Digitales Familiennamenwörterbuch permite a busca por sobrenomes e apresenta um mapa de difusão do sobrenome na Alemanha com base em um banco de listas telefônicas e disponibiliza informações etimológicas a partir de obras onomásticas (acesso em 26/06/2024).

5. Análise e resultados

Os dados coletados e armazenados no acervo constituem um recorte da paisagem linguística e da constelação de variedades minoritárias existentes na cidade de Pelotas. A seguir, apresenta-se a análise que foi estruturada em três seções: 5.1) análise geolinguística, 5.2) análise da motivação linguística e 5.3) análise etimológica.

5.1 Aspectos geolinguísticos da paisagem linguística

A relação da distribuição dos nomes de lugares com a geografia e a história da imigração pode revelar aspectos muito significativos sobre os grupos de línguas pesquisadas. Conforme constatação na imigração, o montante de nomes de lugares com referência a nomes próprios é majoritário. Uma parcela corresponde a nomes comuns, ou seja, substantivos do léxico de variedades da língua alemã (ver mais abaixo). A tabela 01 apresenta uma síntese das regiões de origem dos nomes encontrados no espaço urbano de Pelotas (Blank, 2023, p. 35).

Tabela 1. Relação quantitativa dos nomes próprios e nomes comuns na área urbana de Pelotas (atualizado em 27.06.24)

Região de origem de famílias por sobrenome	Casos absolutos	Proporção	Número types	Proporção
hunsriqueano (renano)	12	10,2%	10	10,8%
judeu	3	2,5%	3	3,2%
pomerano	51	43,2%	37	39,8%
pomerano e hunsriqueano	4	3,4%	2	2,2%
região não classificada (alemão)	25	21,2%	24	25,8%
outras regiões	15	12,7%	10	10,8%
prenome (<i>Frida</i>)	2	1,7%	1	1,1%
Nomes comuns (<i>Alles Blau, Bier...</i>)	6	5,08%	6	6,45%
Total	118	100%	93	100%

Fonte: elaboração própria.

A análise quantitativa da origem das famílias no ambiente urbano revela uma relação já documentada entre os grupos de pomeranos e hunsriqueanos da região de imigração da Serra dos Tapes como um todo: enquanto a maioria com cerca $\frac{2}{3}$ é de origem pomerana, $\frac{1}{3}$ das famílias é de origem hunsriqueana (ver Bosenbecker, 2011, sobre a história de assentamento dos dois grupos). Um número restrito de nomes é reconhecido como de famílias judaicas. Além do fato demográfico de não serem tão numerosos quanto os imigrantes alemães-pomeranos, o grupo judaico ocupou postos de trabalho com menor exposição pública. Nomes como *Müller* e *Becker* estão classificados como pomerano e hunsriqueano, uma vez que aparecem em ambas as famílias (Hammes, 2017) e apresentam ainda hoje uma difusão bastante ampla na Alemanha (ver *Digitales Familiennamenwörterbuch Deutschlands*). Cabe salientar os

nomes que, segundo a literatura consultada (Hammes, 2017), são oriundos de outras regiões da Alemanha (Baden, Schlesien [hoje, Polônia], Hesse-Darmstadt, Hamburg, Brandenburg, Berlin) e da Europa (Noruega, Dinamarca, Luxemburgo, Suíça, Áustria). Há ainda casos não classificados por não haver identificação clara da região de origem dos imigrantes. A fig. 02 permite visualizar os topônimos segundo a localização de cada lugar em Pelotas já coletados pela equipe do presente projeto.

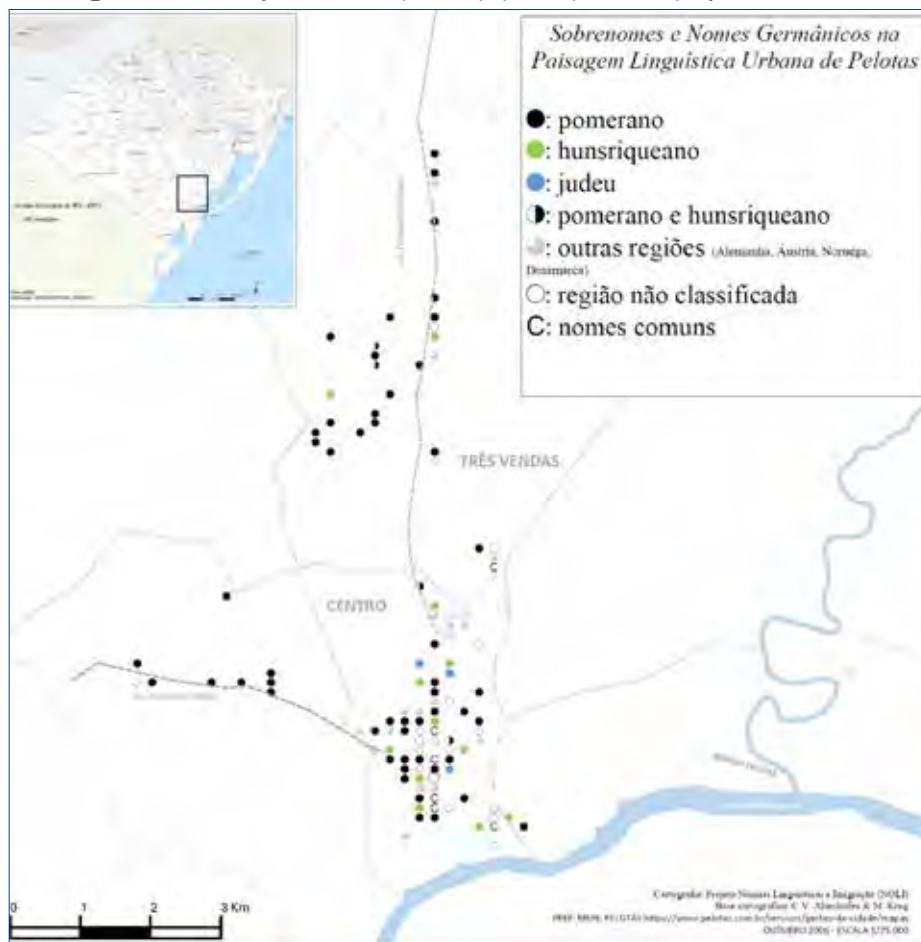


Figura 2. Mapeamento dos nomes de estabelecimentos com origem alemã na cidade de Pelotas.

Fonte: elaboração própria.

Os sobrenomes equivalentes aos nomes de imigrantes pomeranos estão distribuídos em bairros historicamente marcados pela inserção de imigrantes e seus descendentes, vindos do interior do município para “a cidade” (como costumam se referir em alemão ou pomerano *Stadt* ‘cidade’), como são Fragata e Três Vendas. Ao longo da avenida Fernando Osório estabeleceram-se, além da Igreja Luterana de Pelotas (1934) e a Associação Recreativa (1951), hotéis de descendentes de imigrantes que serviam com frequência para a hospedagem de falantes que vinham

do interior e ofereciam, até mesmo, cuidados médicos, quando necessário (Quintana, 2019). A segunda área geolinguística apresentada pelo mapa diz respeito ao centro de Pelotas. Nessa área, encontramos a maior quantidade de nomes fotografados e também uma heterogeneidade mais elevada. Contudo, os seis nomes encontrados com motivação em nomes comuns estão concentrados justamente no centro: *Alles Blau*, *Bier*, *Brülle*, *Fritz Haus*, *Haus Kuchen*, *Katz*. Por conta da referência direta ao produto comercializado - com exceção de *Alles Blau* e *Katz* - é possível dizer que esses nomes desempenham uma função simbólica, mas também econômica. No centro de Pelotas, é possível identificar territorialidades menores como o entorno do Sindicato de Agricultores, na avenida Marechal Deodoro, onde estão localizados restaurantes, lojas, restaurantes e óticas (p.ex. *Brülle* < al. *Brille* 'óculos') administrados por descendentes de imigrantes. Nesses espaços, observa-se, sobretudo, a circulação de falantes de pomerano e sabe-se que há preferência em alguns deles por funcionários que possam atender os clientes na língua materna. Historicamente, a avenida Osório, também central, é marcada pela presença de imigrantes judeus (Gill, 2017).

Além das relações históricas entre nome e espaço, é possível analisar semanticamente os nomes de lugares na paisagem linguística, o que torna-se um recurso valioso para o ensino de línguas sensível à história e ao multilinguismo local. Na próxima seção, será discutida a motivação nas nomeações de lugares.

5.2 Motivação dos nomes de lugar

Os dados explicitam dois ramos profissionais de maior predominância no corpus analisado: aqueles ligados ao ramo da alimentação (restaurantes e lancherias, mercados e hortifrutis), que juntos perfazem 30 estabelecimentos; e aqueles de profissionais liberais de áreas como advocacia, contabilidade e clínica, cuja formação pressupõe nível instrucional mais elevado (técnico ou superior) e demonstra um perfil ainda mais recente de migração. Em linhas gerais, nossa análise identificou uma preferência bastante clara por nomeações antropônimas: praticamente 95% dos dados são sobrenomes ou prenomes.

A relação entre antropônimos e nomes comuns pode estar associada à função de identificação dos nomes de família, uma vez que além de identificar o local, também carregam uma conotação de identidade social. Em uma entrevista-piloto com a proprietária de uma loja de tecidos, a mesma contou que nem ela, nem o marido queriam abdicar de seus respectivos sobrenomes na nomeação da loja. A saída encontrada foi o sorteio, nesse caso, em favor do nome do marido. O uso escrito dos sobrenomes é um das poucas manifestações existentes de línguas como o pomerano e o iídiche que foram reprimidas no contexto escrito ao longo dos últimos séculos, embora ambos tenham tido períodos de produção literária escrita expressiva. No Brasil, cabe citar a diminuição paulatina do ensino formal da língua alemã. A opacidade dos (sobre)nomes em geral pode cristalizar uma escrita relativamente próxima à norma padrão que passa a ser menos familiar aos falantes⁹. O quadro 2 apresenta os tipos de motivações encontrados (Dick, 1990).

⁹Um exemplo é o sobrenome *Bergmann* (*Berg* 'morro' e *mann* 'homem'), pronunciado como em alemão-padrão enquanto morro em pomerano é pronunciado *barg* (*bax*) (Tressmann, 2006, p. 38).

Quadro 2. Corpus de nomes de lugares com componentes de base germânica no espaço urbano de Pelotas

Nome ou parte do nome com origem germânica (tipo do local)		
Motivações em nomes comuns		
dirrematopônimo		
<i>Alles Blau</i> (hospedagem)		
ergotopônimo		
<i>Bier</i> (hospedagem)		
<i>Brülle</i> (ótica)		
zootopônimo		
<i>Katz</i> (cervejaria)		
ecotopônimo		
<i>Fritz Haus</i> (restaurantes e lancherias)		
Haus Kuchen (padaria)		
Motivações em nomes próprios (prenomes ou sobrenomes)		
topônimo transplantado		
Blumenau (tecidos)		
Antropotopônimo		
<i>Albert Einstein</i> (Prédio comercial)	<i>Griep</i> (restaurantes e lancherias)	<i>Nörnberg</i> (restaurantes e lancherias)
<i>Albrecht</i> (advocacia e contabilidade)	<i>Grimmler</i> (borracharia)	<i>Piltcher</i> (clínicas e consultórios)
<i>Becker</i> (Imobiliária)	<i>Gründmann</i> (hortifrúti)	<i>Pons</i> (peças automotivas)
<i>Bender</i> (Mercado)	<i>Halpern</i> (advocacia e contabilidade)	<i>Pons</i> (vestuário)
<i>Benemann</i> (hortifrúti)	<i>Hammes</i> (fisioterapia)	<i>Pons</i> (vestuário)
<i>Benemann</i> (hortifrúti)	<i>Hammes</i> (advocacia e contabilidade)	<i>Radtko Fuhrmann</i> (mercado)
<i>Bergmann</i> (mercado)	<i>Hardtke</i> (advocacia e contabilidade)	<i>Rass</i> (escola)
<i>Bergmann</i> (embutidos)	<i>Harter</i> (mecânica)	<i>Reinhardt</i> (clínicas e consultórios)
<i>Bierhals</i> (hospedagem)	<i>Holz</i> (tecnologia)	<i>Ritter</i> (museu)
<i>Bierhals</i> (mercado)	<i>Huller</i> (máquinas)	<i>Rittmann</i> (advocacia e contabilidade)
<i>Blank</i> (escola)	<i>Jansen</i> (ferragem)	<i>Rockenbach</i> (mercado)
<i>Bohrer</i> (restaurantes e lancherias)	<i>Jansen</i> (prédio residencial)	<i>Rollof</i> (carpintaria)
<i>Bonow</i> (mercado)	<i>Khautz</i> (farmácia)	<i>Ruth</i> (advocacia e contabilidade)
<i>Bosenbecker</i> (restaurantes e lancherias)	<i>Kirst</i> (ferragem)	<i>Rutz</i> (ferragem)
<i>Bosenbecker</i> (lotérica)	<i>Kohls</i> (mecânica)	<i>Schuch</i> (veterinária)

<i>Brahm</i> (Peças automotivas)	<i>Krebs</i> (desentupidora)	<i>Schulz</i> (tintas)
<i>Brahm</i> (academia)	<i>Krolow</i> (vestuário)	<i>Schulz</i> (tornearia)
<i>Bromberg</i> (mecânica)	<i>Krolow</i> (mercado)	<i>Schulz</i> (ferragem)
<i>Coswig</i> (restaurantes e lancherias)	<i>Krolow</i> (peças automotivas)	<i>Schumann</i> (material de construção)
<i>Dettmann</i> (automóveis)	<i>Krüger</i> (restaurantes e lancherias)	<i>Schwartz</i> (restaurantes e lancherias)
<i>Ehlert</i> (construtora)	<i>Krüger</i> (restaurantes e lancherias)	<i>Stigger</i> (restaurantes e lancherias)
<i>Ehlert</i> (fisioterapia)	<i>Krüger</i> (advocacia e contabilidade)	<i>Stolz</i> (clínicas e consultórios)
<i>Engel</i> (mercado)	<i>Leitzke</i> (tecidos)	<i>Storch</i> (mercado)
<i>Fetter</i> (clínicas e consultórios)	<i>Lerm</i> (restaurantes e lancherias)	<i>Streck</i> (fisioterapia)
<i>Fetter</i> (escola)	<i>Lindemann</i> (mercado)	<i>Tim</i> (borracharia)
<i>Finger</i> (móveis)	<i>Loeff</i> (clínicas e consultórios)	<i>Timm</i> (ferragem)
<i>Fischer</i> (advocacia e contabilidade)	<i>Lüdtk</i> e (advocacia e contabilidade)	<i>Treptow</i> (ferragem)
<i>Franck</i> (clínicas e consultórios)	<i>Ludtke</i> (floricultura)	<i>Tuchtenhagen</i> (advocacia e contabilidade)
<i>Frank</i> (móveis e construção)	<i>Ludtke</i> (esquadrias)	<i>Tuchtenhagen</i> (mercado)
<i>Franz</i> (decoreação)	<i>Ludwig</i> (restaurantes e lancherias)	<i>Wachholz</i> (vestuário)
<i>Frida</i> (restaurantes e lancherias)	<i>Mainz</i> (decoreação)	<i>Wanke</i> (rações)
<i>Frida</i> (restaurantes e lancherias)	<i>Maltzahn</i> (metalúrgica)	<i>Weber</i> (advocacia e contabilidade)
<i>Gerber</i> (restaurantes e lancherias)	<i>Müller</i> (restaurantes e lancherias)	<i>Wendt</i> (ferragem)
<i>Göebel</i> (advocacia e contabilidade)	<i>Müller</i> (farmácia)	<i>Wendt</i> (advocacia e contabilidade)
<i>Goethe</i> (prédio residencial)	<i>Müller</i> (borracharia)	<i>Wenzke</i> (consertos)
<i>Gram</i> (laboratório)	<i>Ness</i> (clínicas e consultórios)	<i>Wiener</i> (clínicas e consultórios)
<i>Griep</i> (ferragem)	<i>Neugebauer</i> (clínicas e consultórios)	<i>Wieth</i> (advocacia e contabilidade)

Fonte: Elaboração própria.

5.2.1 Os nomes comuns

Seis locais carregam nomes comuns, classificados da seguinte forma: dirrematopônimo (enunciados ou fraseologismos como *Alles Blau* que – em formato de pergunta – significa um cumprimento “tudo azul?”, “tudo bem?”, cf. *Boll, 2018*); ergotopônimo (denominação com referência a materiais produzidos pela cultura humana); zootopônimo (denominação segundo animais); ecotopônimos (denominação relacionada à habitação). Em alguns casos, complementos reforçam o componente

simbólico, p.ex. em “gastronomia alemã” junto a *Fritz Haus* (figura 3). A relação da imagem ou do ambiente material pode reforçar aspectos de significado, como é o caso dos quatro estabelecimentos selecionados na figura 3.

Os estabelecimentos comerciais exploram aspectos visuais, como mostram *Katz* e *Pelotas Bier Hostel*, os quais lembram, respectivamente, um gato e os símbolos do trigo e do lúpulo. Um exemplar menos explícito, mas ainda assim bastante icônico, é *Fritz Haus*, cujo traje alemão estereotipado é comumente associado ao nome *Fritz* em festas típicas, piadas etc. Por fim, uma relação ainda menos explícita é a nomeação da Ótica *Brülle* (em alemão *Brille*) que indica uma relação com a língua pomerana. Esses exemplos também revelam desvios em relação à norma padrão (*Brülle* ao invés de *Brille*, *Katz* ao invés de *Katze*), que podem ser debatidos em sala de aula (“por que os nomes são escritos assim?”). Possivelmente, trata-se de desvios influenciados pela oralidade (apócope do *_e* e hipercorreção do arredondamento vocal em *“ü”* e inexistente em diversos dialetos de origem alemã). Assim, pode-se aprofundar a noção de variação linguística sob uma perspectiva crítica e investigativa.



Figura 3. Nomes comuns com presença de referentes visuais da motivação.
 Fonte: Arquivo de autores.

5.2.2 Os nomes próprios (antropônimos)

A maioria dos nomes de estabelecimentos são advindos de nomes próprios, sobretudo nomes de família. Uma de suas características centrais é a univocidade, ou seja, estão diretamente ligados a uma única referência e são semanticamente opacos, ainda que carreguem, como descrito mais acima, uma função de identificação. A função de identificação dos nomes em comunidades de imigração pode estar associada em menor e maior grau a valores étnicos e sociais, quando os membros da comunidade reconhecem pertencimento a uma base alemã (hunsriqueana), pomerana ou judaica, e associam seus serviços e bens de maneira mais ou menos direta a símbolos (p.ex. gastronomia, modernidade, tradição etc.) ou ao reconhecimento daquela família no âmbito da comunidade (p. ex. “restaurantes alemães”, “festas pomeranos”, “médicos judeus”). Entrevistas orais futuras poderão lançar mais luz acerca das funções dos nomes de estabelecimentos.

5.3 Motivação etimológica dos nomes próprios

Os nomes e, em especial, os sobrenomes de origem germânica surgiram em um contexto de aumento populacional e urbanização desde a Idade Média. Os primeiros nomes de família eram de grupos da nobreza e, aos poucos, outros grupos como os cavaleiros e artesãos também receberam nomes. Na época de imigração para o Brasil a partir do séc. XIX, os nomes já estavam consolidados, apesar de ainda bastante concentrados geograficamente, o que contribuiu para que, hoje, após quase 200 anos, eles conservem a forma escrita. A seguir, apresentamos a análise da constituição dos nomes de família presentes no corpus do projeto, por constituírem o grupo de dados mais expressivo e por sua carga sociocultural. Ao longo da análise partiu-se de cinco grupos de motivações etimológicas (König, 2004): profissões, nomes de lugar, características do lugar de origem ou moradia, nomes próprios, características físicas ou relações sociais (entre parênteses descrevemos a motivação).⁹

Profissões: *Bender* (taneiro), *Gerber* (curtidor), *Krüger* (taberneiro), *Müller* (moleiro), *Fuhrmann* (transportador de mercadorias), *Schulz* (funcionário [al. *Schultheiß*] que recolhia contribuições e entregava ao senhor feudal ou proprietário de uma fazenda [p. ex. em Westfalen]), *Schumann* (comerciante ou fabricante de sapatos), *Weber* (tecelão).

Nomes de lugar: *Coswig* (lugar chamado Coswig em Anhalt, Koßwig em Brandenburg), *Krolow* (nome de lugar na Pomerânia, atualmente na Polônia), *Leitzke* (nome de lugar eslavo [Leitzkau]), *Mainz* (lugar de origem no Palatinado-Renano), *Maltzahn* (variante de Molzahn, nome de lugar na Pomerânia), *Nörnberg* (lugar de origem [Nürnberg ou Nörenberg na Pomerânia, hoje Polónia]), *Rockenbach* (Nome de lugar), *Treptow* (Nome de lugar da Pomerânia), *Tuchtenhagen* (Nome de lugar da Pomerânia).

Características do lugar de origem ou moradia: *Harter* (morador em encosta com vegetação (al. *Hardt*), também nome de lugar de origem), *Holz* (mata, bosque e também lugar de origem com o mesmo nome), *Stre(e)ck* (trecho, pedaço de terra [al. *Strich*]), *Wachhol(t)z* (nome de lugar al. *Waldholt* ‘bosque, mata úmida’), *Wiet(h)* (pasto [al. *Weide*])

⁹ Os seguintes sobrenomes não foram encontrados na literatura consultada: Bonow, Bosenbecker, Lerm, Wanke.

Nomes próprios: *Albrecht* (patronímico de *Albrecht* [adal 'nobre' e *beraht* 'brilhante']), *Dettmann* (hipocorístico do baixo-alemão a partir de nomes com *Diet* [pt. povo]), *Ehlert* (patronímico de *Ehlert* [agil 'temor' ou *ekka* 'espada' ou, ainda *adal* 'nobreza' e *herti* 'duro, forte']), *Franz* (patronímico da forma curta de *Franziskus*), *Frida* (prenome feminino originado do nome *Frith* [pt. paz]), *Göebel* (diminutivo de *Gob* [got + *bald* 'destemido'], apelido para *Gabriel* ou ainda forma curta para *Godobert* ou *Göb(e)*), *Halpern* (derivação de *Abraham*), *Hardtke* (diminutivo de *Hartwig* [al. *hard* 'forte, duro']), *Jansen* (patronímico de *Jans*, forma curta para *Johannes*), *Kirst* (patronímico de *Christ-* [*Christian*, *Christianus*, *Christophorus*, *Christiana*, *Christin*] ou *Kirstan*), *Loeff* (patronímico de *Loff* ou forma curta de *Ludolf*), *Lüdtke* (forma curta para *Ludolf* ou diminutivo de *Lüdt* em antigo-saxão 'povo'), *Radtke* (nome de origem eslava com sufixo diminutivo *-ke* [*Radoslav* e/ou *Radomer*] ou nomes com *rāt* [*Radloff*]), *Ludwig* (patronímico de *Ludwig*), *Ness* (prenome ou apelido para *Nachman*, rabino conhecido), *Pons* (patronímico do prenome *Pontiaan* [latim *Poncius*]), *Rass* (prenome em alemão antigo), *Reinhardt* (derivado de *Reinert* [al. *regin* 'conselho, decisão', *harti* 'duro, forte']), *Roloff* (derivado de *Rodeloff*, *Rodolf*, *Rudolf* [*Wolf* 'lobo', *Ruhm* 'glória, louvor']), *Ruth* (patronímico de uma forma curta para *Ruthardt*, *Rutger*), *Tim(m)* (patronímico a partir do prenome *Timm*, forma curta de *T(h)iedmar*, *Dietmar* [*Diot* 'povo', *mari* 'respeitável, famoso']), *Wan(c)ke* (forma eslava curta popular para *Wenzel*), *Wenzke* (forma carinhosa para o nome eslavo *Wenzislaw* [al. *Wenzel*])

Características físicas ou relações sociais: *Bierhals* (pessoa que gosta de beber muita cerveja [*Bier* 'cerveja', *Hals* 'pescoço']), *Blank* (pessoa de pele ou cabelos claros), *Fetter* (familiar do sexo masculino ou a própria figura do primo [al. *Vetter*]), *Gram* (irado, ressentido), *Neugebauer* (*gebür* 'vizinho', *neu* 'novo'), *Wendt* (derivado de *Went* [*Slave*], pessoa vinda do leste para o oeste, estrangeiro, colonizador ou ainda falante de língua ou com relações eslavas).

Contudo, uma parte significativa dos nomes encontrados possui motivações diversas, encontradas na literatura e indicadas abaixo entre parênteses:

Einstein (patronímico para *Ein*; apelido para *Haim*; lugar origem), *Becker* (profissão padeiro; patronímico ou matronímio de *Beck*), *Benemann* (hipocorístico formado pelo sufixo *-mann*; lugar de origem *Benne* 'charco'; apelido para 'nativo, aquele que mora entre os muros da cidade'), *Bergmann* (lugar de origem nas montanhas; profissão minerador; patronímico), *Bohrer* (patronímico de *Bohr*; derivação de *Bohr*, forma curta do eslavo *Borislav*; regiões *Bohra*, *Bohrau*, *Borau*), *Brahm* (moradia próximo a arbusto espinhoso; forma curta de *Abraham*), *Bromberg* (origem em *Bromberg*; patronímico a partir de *Brom*); *Engel* (patronímico ou matronímio de *engil*, *angel* [tribo dos anglos]; lugar de moradia), *Finger* (profissão de ourives; pessoa com anéis ou dedos chamativos; forma derivada do nome *Fink*), *Fischer* (profissão pescador; patronímico de *Fisch*), *Fran(c)k* (a partir do prenome *Frank* [antigo-alto-alemão *Franko*]; lugar de origem; característica de pessoa livre [al. *franc*]), *Goethe* (forma curta ou patronímico para nomes com *got* [p. ex. *Gottfried*]; no sul da Alemanha: apelido para padrinho [göte]), *Griep* (variante de *Greif*, pássaro lendário comum em brasão; homem de qualidades prestigiadas [*grimo* 'capacete', *bald* 'corajoso']), *Gründmann* (lugar de moradia no vale, lugar de origem, patronímico a partir de *Grund*), *Hammes* (residência cercada canto cercado ou cerca para peixes [*hame*]; patronímico para a forma

Hamm), *Huller* (apelido relacionado a capote, lenço da cabeça; assimilação a partir do sobrenome *Hülber*), *Kautz* (apelido segundo aparência física *Kauz* 'coruja'; lugar de origem), *Kohls* (agricultor que produz ou transporta carvão; patronímico de *Kohl*), *Krebs* (profissão apanhador de caranguejos; aparência física; nome segundo moradia [*zum Krebs*]), *Lindemann* (derivação do sobrenome *Linde* 'tília'; moradia próxima a uma tília; povoado, entre outros, na Pomerânia), *Piltcher* (pode ser variante de *Piltch*: forma curta de *Pilczyk*, profissão ou moinho de serrar; *Pilcza* [aldeia na Galícia, atualmente entre Polônia e Ucrânia], *Ritter* (profissão cavaleiro ou apelido para alguém que serve ao cavaleiro ou mesmo filho não legítimo desse), *Rittmann* (na área do baixo-alemão profissão ou status de cavaleiro; na área do alto-alemão moradia ao lado de pântano *Ried*; moradia em terreno desmatado e povoado; patronímico de *Rittmann*), *Ruth* (variação de *Ruodo*, forma curta de *Rudolf* ou nomes com *hruod* 'lovor, glória'; menos provável por falta de vestígios: metonímico do hebraico *Ruth*; lugar de origem), *Rutz* (provável motivação a partir de nome de lugar; forma carinhosa de *Roudolf*), *Schuch* (profissão sapateiro; apelido para quem usava sapatos chativos; apelido tímido, desencorajado), *Schwartz* (pessoa de cabelos negros; local de origem), *Stigger* (*Stieger*: lugar de moradia junto a "escada, caminho de subida inclinado" no Sul e centro da Alemanha; relação profissional com *stigen* "feixes de 20 unidades" no baixo-alemão; apelido a partir de *stigen* "levantar-se, subir"; local de origem *Stieg*), *Stolz* (apelido para imponente, tolo, arrogante, grandioso; lugar de origem), *Storch* (apelido para uma pessoa com pernas longas, magras ou modo de caminhar parecido da cegonha, local de moradia "Zum Storch"); *Wiener* (lugar de origem Viena, patronímico *Winher* [*wini* 'Freund', *heri* 'Heer']; profissão em sórbio antigo para comerciante de vinhos).

O estudo da etimologia dos nomes permite aprofundar relações entre o ensino das variedades em questão e outros aspectos socioculturais. O corpus de nomes de nomes próprios de épocas antigas que integram o léxico de outras línguas (p.ex. *hard* 'duro, forte' em *Hartwig* é cognato em outras línguas germânicas). Os nomes originados de outros lugares, por sua vez, indicam relações geográficas com a região de origem dos imigrantes (p. ex. Pomerânia) ou influência até mesmo de línguas eslavas, como em *Krolow* e *Treptow* que possuem um sufixo *-ow* existente no polonês com o significado de lugar (Nübling & Kunze, 2023, p. 624).

6. Discussão e conclusões: da pesquisa para o ensino

No presente trabalho, reunimos os primeiros resultados de uma pesquisa no âmbito da graduação sobre a paisagem linguística na cidade de Pelotas com enfoque nos nomes de estabelecimentos de origem alemã. Como trabalhos anteriores e o próprio desenvolvimento dessa pesquisa demonstraram, a maior incidência é justamente dos nomes motivados por sobrenomes nas variedades da língua alemã pesquisadas. O levantamento revelou até o momento a existência de pelo menos 118 nomes de estabelecimentos com origem em variedades da língua alemã que, por sua vez, indicam 1) concentração dos nomes em espaços historicamente ocupados por grupos de imigração vindos do meio rural para a cidade durante a expansão urbana da cidade de Pelotas, mas também em áreas do centro com presença de negócios de imigrantes já no século XIX (aspectos geolinguísticos); 2) motivação em nomes de

família de imigrantes e conotações associadas aos produtos oferecidos como valores simbólicos ou elementos estereotipados (aspectos semânticos); 3) predominância de nomes de família que revelam etimologias associadas a nomes de lugares (sobretudo no caso de origem pomerana), profissões, lugares de residência, características físicas ou sociais (etimológicos). Aspectos da escolha do nome ou mesmo seus significados históricos serão aprofundados em entrevistas futuras do projeto junto a uma amostra de estabelecimentos. Cabe citar algumas das limitações do presente estudo: 1) os dados da paisagem linguística aqui exemplificados representam um recorte limitado da paisagem linguística. Estimamos que exista uma quantidade maior; 2) restrição para fins de vitalidade da língua a um grupo social específico de estabelecimentos comerciais, e 3) restrição da análise ao nível escrito.

A partir dessa pesquisa, ainda em andamento, o grupo de estudantes do projeto busca transferir os resultados para o ambiente do ensino. O leque atividades projetadas ou em elaboração abrange níveis e competências linguísticas exemplificadas no quadro 3.

O quadro 3 leva em consideração a paisagem linguística do contexto das línguas minoritárias do alemão em Pelotas. As competências sugeridas, portanto, exploram diferentes níveis da língua que podem ser trabalhados a partir de nomes de lugares. As atividades possíveis vão de tarefas de curta (“detetive linguístico”) ou média duração (*Spot German*) até projetos de ensino no contexto escolar ou acadêmico. A título de exemplo, estão em curso a elaboração pelo grupo de pesquisa de uma exposição na UFPel sobre as variedades de língua alemã em Pelotas, intitulada “Imigração e língua alemã na Serra dos Tapes”, e a preparação de uma caminhada com outros estudantes de alemão denominada “Caminhos da língua alemã em Pelotas”, que inclui em seu roteiro paradas para esclarecer nomes de estabelecimentos e rememorar episódios relevantes da história da imigração e das variedades linguísticas na cidade.

Quadro 3. Exemplos de competências linguísticas evidenciadas pela pesquisa com nomes de lugares na paisagem linguística

Nível linguístico	Competências linguísticas
Léxico e nomes próprios	Recuperação da etimologia dos nomes (<i>Fetter</i> > <i>Vetter</i> ‘forma arcaica para al. <i>Cousin</i> ‘primo’) Formação de palavras (“Haus Kuchen”) Relação entre ortografia e variação linguística (al. Weide = po. ou baixo-alemão <i>Wieth</i> ‘pasto’) Intercompreensão entre línguas germânicas (Becker = en. baker ‘padeiro’, po. <i>Brülle</i> = al. <i>Brille</i> ‘óculos’)
Semântica	Motivação dos nomes de lugares (entre outros, nomes próprios, animais, alimentos) Conotações e símbolos em nomes de lugares (tradicional, moderno etc.)
Discurso	Análise do multilinguismo Identificação de elementos multimodais (imagem, cor, tipografia) Letramento crítico sobre língua, história e cultura

Nota: al. (alemão), en. (inglês), po. (pomerano).

Fonte: elaboração própria.

Cabe ao professor, finalmente, identificar com base nos interesses e necessidades de seu grupo de ensino, qual será o papel da paisagem linguística enquanto ferramenta no ensino de língua-alvo. A própria atuação com a pesquisa e suas etapas metodológicas podem ser aplicados em diferentes níveis de ensino e aprofundados em pesquisas de pós-graduação. Em suma, a paisagem linguística evidencia-se como tema e ferramenta de pesquisa que pode ser explorada na formação inicial e continuada de professores de línguas adicionais e, para além disso, na intensificação e consolidação de práticas de ensino críticas e plurilíngues.

7. Agradecimentos

Agradecemos, de modo especial, a Jaime Roberto Bendjouya e Rachel Halpern, membros da comunidade judaica, pela disponibilidade em colaborar com a pesquisa com informações e materiais de leitura e à Carlos Wiener Nogueira, pela disponibilização das guias telefônicas históricas de 1956 e 1929, as quais puderam ser utilizadas na verificação de sobrenomes e contêm dados visuais sobre os estabelecimentos comerciais.

Referências

- Altenhofen, C. V. (1996). *Hunsrückisch in Rio Grande do Sul. Ein Beitrag zur Beschreibung einer deutschbrasilianischen Dialektvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen*. Stuttgart: Franz Steiner (Mainzer Studien Zur Sprach- und Volksforschung).
- Altenhofen, C. V. (2016). Standard und Substandard bei den Hunsrückern in Brasilien: Variation und Dachsprachenwechsel des Deutschen im Kontakt mit dem Portugiesischen. In D. Büring, A. N. Lenz, Nikolaus, Ritt (Org.), *German Abroad: Perspektiven der Variationslinguistik, Sprachkontakt- und Mehrsprachigkeitsforschung* (p. 103-129). Göttingen: V&R unipress.
- Altenhofen, C. V. (2019). Stützung des Spracherhalts bei deutschsprachigen Minderheiten: Brasilien. In U. Ammon & G. Schmidt (Org.), *Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte* (p. 531-552). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Anjos, M. H. d. (1996). *Estrangeiros e modernização: a cidade de Pelotas no último quartel do século XIX* [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul]. Repositório PUCRS. <https://cutt.ly/CeY5bggg>.
- Arendt, B. & Stern, U. (2021): Linguistic Landscape as Tool for Language Learning – the Example of Low German. In H. Marten & Z. Ziegler (Org.), *Linguistic Landscapes im deutschsprachigen Kontext. Forschungsperspektiven, Methoden und Anwendungsmöglichkeiten*. Berlin: Peter Lang. (Forum Angewandte Linguistik, v. 65).
- Bach, A. N. (2017). *Patrimônio Agroindustrial: Inventário das fábricas de compotas de pêssego na área urbana de Pelotas (1950-1990)*. Tese de Doutorado [Memória Social e Patrimônio Cultural]. Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas.
- Bahlow, H. (1982). *Pommersche Familiennamen. Ihr Geschichts- und Heimatwert*. Neustadt a. d. A.: Degener & Co.
- Beilke, N. S. V. (2013). *Pomerano: uma variedade germânica em minas gerais*. Anais do SILEL, Bd. 3 (1), Uberlândia: EDUFU.
- Blank, G. (2023). *Leitura em língua minoritária: um estudo sobre duas ortografias do pomerano* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas.
- Boll, P. K. (2018). *Dicionário Hunsriqueano Riograndense - Português*. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Dicionário). <https://cutt.ly/6eY5nrxe>

- Bosenbecker, P. (2011). *Uma colônia cercada de estâncias: imigrantes em São Lourenço/RS (1857-1877)* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Lume UFRGS. <https://cutt.ly/feY5nKAj>
- Brechenmacher, J. K. (1957-1960). *Etymologisches Wörterbuch der Deutschen Familiennamen* (Vol. 1). Limburg a. d. Lahn: C. A. Starke Verlag.
- Brinkmann, L. M.; McMonagle, S. & Melo-Pfeifer, S. (2022). *Guidelines for introducing linguistic landscapes in (foreign) language learning and teacher education*. Universität Hamburg - der Forschung, der Lehre, der Bildung, zur Homepage. <https://doi.org/10.25592/uhhfdm.1024>.
- Cerqueira, F. V. (2010). Serra dos Tapes: mosaico de tradições étnicas e paisagens culturais [Anais]. In *Anais do IV Seminário Internacional em Memória e Patrimônio: memória, patrimônio e tradição*. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas. <https://cutt.ly/ueY5mWvC>.
- Dick, M. V. P. A. (1990). *Toponímia e antroponímia no Brasil: coletânea de estudos*. São Paulo: Ffich-Usp. Digitales Familiennamenwörterbuch Deutschlands. <https://cutt.ly/leY5QLNx>
- Dini, N. C. (2024). A presença do alemão na paisagem linguística de uma cidade do interior de SP: discussão, aplicação e possibilidades pedagógicas. *Pandaemonium Germanicum* 27(52), 1-22.
- DWDS = Klein, W. (Org.), Das digitale Wörterbuch der deutschen Sprache. Ein Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart. www.dwds.de.
- Ehrhardt, C. & Marten, H. F. (2018). Linguistic Landscapes – Sprachlandschaften. Ein einleitender Forschungsüberblick. *Der Deutschunterricht*, 4, 2-11
- Fachel, J. P. G. (2002). *As violências contra os alemães e seus descendentes, durante a segunda Guerra Mundial, em Pelotas e São Lourenço do Sul*. Tese de Doutorado em História. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Fernández Juncal, M. C. (2023). Los antropónimos en la clase de cultura de ELE. *Onomástica Desde América Latina*, 4 (1), 1–19. <https://doi.org/10.48075/odal.v4i1.30953>.
- Gill, L. A. (2017). Clientelchiks: os judeus da prestação em Pelotas (RS): 1920 – 1945. *História em Revista*, 5(1). <https://cutt.ly/oeY5WMDd>.
- Gloy, K. (2004). Norm. In U. Ammon et al. (Hg.): *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. 1. Teilband. Berlin/New York: De Gruyter. 2. Aufl., 392-398.
- Gorter, D. & Cenoz, J. A. (2024). *A Panorama of Linguistic Landscape Studies*. Bristol; Jackson: Multilingual Matters.
- Guggenheimer, E. & Guggenheimer, H. (1996). *Etymologisches Lexikon der jüdischen Familiennamen*. München: K. G. Saur.
- Hammes, E. L. (2014). *A imigração alemã para São Lourenço do Sul: Da formação de sua Colônia aos primeiros anos após seu Sesquicentenário*. São Leopoldo: Studio Zeus.
- Hammes, E. L. (2017). *Dicionário de Sobrenomes de origem alemã de São Lourenço do Sul e Colônias Adjacentes de Hammes*. São Leopoldo: Studio Zeus.
- Kohlheim R. & Kohlheim V. (2005). *Familiennamen*. Mannheim: Duden.
- König, W. (2004). *Dtv-Atlas Deutsche Sprache*. 14. edição revista e ampliada. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Limberger, B. K.; da Silva, F. B.; Griep, G. W.; Netto, E. da S. (2021). A língua pomerana do Rio Grande do Sul: revisão de literatura. *Sociodialeto* 12(34), 1-36. <https://doi.org/10.48211/sociodialeto.v12i34.390>.
- Löff Machado, L., Prediger, A., Tavares de Barros, F. H., & Schaeffer, J. (2023). Die deutschsprachige Toponymik in Rio Grande do Sul: Beschreibung der Toponyme mit dem Klassifikator -eck(e). In Wolf-Farré et al. (Org.), *Deutsche und weitere germanische Sprachminderheiten in Lateinamerika: Methoden, Grundlagen, Fallstudien*. Berlin: Peter Lang.

- Machado, L. L. & Radünz, W. (2014). A pesquisa da língua alemã em cemitérios do sul do Brasil. In: Capovilla, E.; Arendt, I.; Witt, M.; Santos, R. (Org.). *Festas, comemorações e lembranças na imigração*. (pp. 540-551). São Leopoldo: Oikos Ltda.
- Morello, R. & Silveira, M. (2022). *Inventário da Língua Pomerana: Língua Brasileira de Imigração*. Florianópolis: Garapuvu.
- Nübling, D. & Kunze, K. (2023). *Kleiner deutscher Familiennamenatlas: Entstehung, Gebrauch, Verbreitung und Bedeutung der Familiennamen*. Walter de Gruyter GmbH & Co KG, .
- Pfeifer, W. (Org.) (1993). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. Revisão coordenada por Wolfgang Pfeifer. 2. Ed. München: DTV.
- Quintana, C. B. (2019). *Hotelaria Alemã da década de 1940: o quebra-quebra nos hotéis pelotenses* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pelotas]. Guaica UFPel. <https://guaiaica.ufpel.edu.br/handle/prefix/6923>.
- Schulze, F. (2015). Von verbrasilianisierten Deutschen und deutschen Brasilianern, "Deutschsein" in Rio Grande do Sul, Brasilien, 1870-1945. *Geschichte und Gesellschaft*, 41, 197-227.
- Seabra, M. C. T. C. de (2022). A Onomástica em destaque: da sincronia à diacronia/The Onomastique: From Synchrony to Diachrony. *Caligrama: Revista de Estudos Românicos*, 27(1), 57-80.
- Shohamy, E. & Waksman, S. (2009). Linguistic landscape as an ecological arena: Modalities, meanings, negotiations, education. In E. Shohamy & D. Gorter (Org.) *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery* (pp. 313–331). New York: Routledge.
- Solmaz, O. & Przymus, S. (Org.), (2021). *Linguistic Landscapes in English Language Teaching: A Pedagogical Guidebook*. Dicle University and Texas Christian University. <https://doi.org/10.18776/itcu/book/45344>.
- Tavares de Barros, F. H. (2023). De Frankenthal ao Badensertol: uma viagem pelos nomes alemães dos vales do Caf e seus afluentes, Rio Grande do Sul. *Onomástica desde América Latina*, 4(1), 1-31 <https://cutt.ly/meY5Rvww>.
- Tavares de Barros, F. H., Löff Machado, L., & Prediger, A. (2022). Deutschsprachige Toponyme in Brasilien. Beschreibung eines Namenkorpus. In: Ebert, V., Mühlhan-Meyer, T., Schulz, M. and Stolberg, D. (Org.) *Koloniale und postkoloniale Mikrotoponyme: Forschungsperspektiven und interdisziplinäre Bezüge*. Berlin, Boston: De Gruyter, pp. 63-94. <https://doi.org/10.1515/9783110768770-004>.
- Tressmann, I. (2006). *Dicionário Enciclopédico Pomerano – Português*. Pomerisch-Portugieisch Wöirbauk. Santa Maria de Jetibá: Sodrê.
- Wassmansdorf, L. F. (2024). *O protagonismo da agricultura familiar na produção e circulação de alimentos: um estudo na Serra dos Tapes/RS* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas. <https://go.oei.int/c3nswq2l>

Cómo citar en APA:

Löff Machado, L., Nascimento Lima, E., & Sobral, B. de L. (2024). Mapeamento da paisagem linguística em Pelotas (Brasil) e sua contribuição para o ensino de variedades do alemão como língua adicional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 96(1), 49-69. <https://doi.org/10.35362/rie9616439>

Paisaje en lenguas indígenas para la enseñanza y fortalecimiento identitario en escuelas indígenas de Oaxaca, México

Paisagem em línguas indígenas para o ensino e fortalecimento da identidade nas escolas indígenas de Oaxaca, México

Indigenous linguistic landscape for teaching and strengthening identity in indigenous schools in Oaxaca, Mexico

Lorena Córdova-Hernández ¹  <https://orcid.org/0000-0002-2681-7102>

¹ Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), México

Resumen. El paisaje lingüístico en contextos educativos indígenas fortalece procesos de enseñanza de lenguas originarias y la identidad cultural de toda la comunidad educativa. Este artículo describe los tipos de herramientas pedagógicas comunitarias y bilingües que desarrollan los profesores del nivel de educación indígena (inicial, preescolar y primaria) y que, posteriormente, forman parte del paisaje lingüístico del espacio escolar. Con un enfoque cualitativo se realiza el análisis de algunas imágenes del paisaje lingüístico producido por los docentes y las características de cada caso. Los resultados muestran que sobresalen diferentes tipos de paisajes, específicamente, con tres objetivos: 1) promover el aprendizaje de temáticas escolares en lengua indígena; 2) desarrollar la escritura alfabética en la lengua indígena; 3) fortalecer el conocimiento cultural y comunitario. A partir de ello, se concluye que el paisaje lingüístico adquiere funcionalidad en el aula durante y después de ser utilizado como herramienta pedagógica en las aulas de escuelas indígenas de Oaxaca. Asimismo, el paisaje en lenguas indígenas emerge de las necesidades contextuales de los docentes y, gracias a su trabajo pedagógico comunitario, estos paisajes se encuentran en constante actualización e incorporación de una variedad infinita de signos.

Palabras clave: paisaje en lenguas indígenas; educación comunitaria; enseñanza de lenguas; identidad; memoria cultural.

Resumo. A paisagem linguística nos contextos educacionais indígenas fortalece os processos de ensino das línguas indígenas e a identidade cultural de toda a comunidade educativa. Este artigo descreve os tipos de ferramentas pedagógicas comunitárias e bilingües que os professores do nível de educação indígena (inicial, pré-escolar e fundamental) desenvolvem e que, posteriormente, fazem parte da paisagem linguística do espaço escolar. Com abordagem qualitativa, analisa-se algumas imagens da paisagem linguística produzidas pelos professores e das características de cada caso. Os resultados mostram que se destacam diferentes tipos de paisagens, especificamente, com três objetivos: 1) promover a aprendizagem de temas escolares na língua indígena; 2) desenvolver a escrita alfabética na língua indígena; 3) fortalecer o conhecimento cultural e comunitário. A partir disso, conclui-se que a paisagem linguística adquire funcionalidade na sala de aula durante e após ser utilizada como ferramenta pedagógica nas salas de aula das escolas indígenas de Oaxaca. Da mesma forma, a paisagem nas línguas indígenas surge das necessidades contextuais dos professores e, graças ao seu trabalho pedagógico comunitário, estas paisagens estão em constante atualização e incorporam uma infinita variedade de signos.

Palavras-chave: paisagem em línguas indígenas; educação comunitária; ensino de línguas; identidade; memória cultural.

Abstract. The linguistic landscape in indigenous educational contexts is essential for strengthening indigenous language teaching and the cultural identity of the entire educative community. This article sets out the types of communal and bilingual pedagogical tools developed by teachers in indigenous education (preschool, kindergarten and primary) that subsequently form part of the linguistic landscape of the school space. A qualitative approach is used to analyze images of the linguistic landscape produced by teachers and the characteristics of each case. The results clearly show that different types of landscapes emerge with three distinct objectives: 1) promote the learning of school subjects in the indigenous language; 2) develop alphabetic writing in the indigenous language; and 3) strengthen cultural and community knowledge. The linguistic landscape gains functionality in the classroom when used as a pedagogical tool in indigenous schools in Oaxaca. Similarly, the indigenous language landscape arises from the contextual needs of teachers, and thanks to their community pedagogical work, these landscapes are constantly updated and incorporate an infinite variety of signs.

Keywords: indigenous linguistic landscape; community education; language teaching; identity; cultural memory

1. Introducción

En México, las políticas educativas hacia la población indígena han tenido como eje principal las lenguas originarias. Desde inicios del siglo XX este interés consideró tres grandes tendencias. En primer lugar, motivar en el proceso de alfabetización el bilingüismo transicional (lenguas indígenas-español) para poco a poco desplazar a la lengua indígena del aula. En segundo lugar, prohibir por completo el uso de estas lenguas y utilizar diferentes castigos para los estudiantes que la utilizaran con el fin de erradicarlas. Por último, desde inicios de la década de 1980, formentar en las comunidades indígenas que los estudiantes obtengan un bilingüismo equilibrado y atención educativa en ambas lenguas. Sin embargo, aunque estas tendencias pueden reconocerse como parte de la política educativa nacional, existen contextos educativos locales o específicos, como es el caso de Oaxaca, donde los profesores se han organizado desde hace varias décadas para propiciar una educación bilingüe que reconozca el valor de la diversidad lingüística. A partir de ello, se han generado diferentes estrategias en el aula que permiten promover una perspectiva educativa intercultural y motiva la enseñanza de estas lenguas como asignatura y dispositivo comunicativo de instrucción escolar. Una de estas estrategias es la producción de herramientas pedagógicas que, desde que son producidas, son parte del paisaje lingüístico del aula y son utilizadas como medio de enseñanza formal de lenguas indígenas y como medio de recuperación de la memoria cultural y fortalecimiento identitario (Córdova-Hernández y Valtierra Zamudio, 2021).

A nivel nacional, las lenguas indígenas se encuentran en riesgo de desaparición. En específico, en el estado de Oaxaca, entidad federativa en el que se hablan más de 16 lenguas indígenas, existen al menos cuatro lenguas con alto grado de desplazamiento. Por ejemplo, lenguas como el ixcateco cuentan con menos de una decena de hablantes, tuvo una ruptura de transmisión intergeneracional importante desde hace más de cinco décadas y las interacciones comunicativas en esta lengua son casi inexistentes. En ese sentido, aunque existen otras lenguas como el zapoteco, mixteco, mazateco, mixe, entre otras, que cuentan con mayor vitalidad lingüística y que aún se transmiten intergeneracionalmente, esto no es extensivo a todas sus variedades lingüísticas.

En términos de revitalización lingüística, el escenario ideal es que estas lenguas vuelvan a ser retransmitidas a las nuevas generaciones desde edades muy tempranas en el ámbito familiar y comunitario. Sin embargo, aunque la educación formal y la escuela en particular ha sido el espacio en el que las ideologías coloniales y castellanizantes han permeado, en Oaxaca existen procesos organizativos entre docentes y comunidades indígenas en el que la escuela puede contribuir al cambio de las ideologías lingüísticas que motivan el desplazamiento de dichas lenguas y donde se pueden generar las condiciones necesarias para que la aprendan como segunda lengua (Meyer, 2016, 2018) e incluso para promover la relacionalidad, el respeto y la reciprocidad basada en el modo de vida y conocimiento comunitario (Briseño-Roa, 2023).

A nivel internacional y local, las propuestas para la enseñanza de lenguas indígenas en la escuela pueden ser iniciativas de revitalización-inmersión donde la recuperación de la lengua y cultura indígena se convierte en un camino hacia el bi/multilingüismo, las bi/multiliteracidades y la autodeterminación de los pueblos indígenas

(McCarty y Baker, 2023); métodos de enseñanza bilingüe y promoción de la literacidad en lenguas indígenas sobre todo a nivel inicial y básico tanto en comunidades de origen como en comunidades establecidas en nuevos territorios (Anthony- Stevens y Gallegos Buitron, 2023; Delgado-Gastélum et al., 2023); así como la difusión de repertorios lingüísticos y culturales de los grupos lingüísticos representados en el aula (Fernández Sepulveda, 2018; Ramírez Bustillos, 2024).

En Oaxaca, las propuestas lingüísticas y pedagógicas no surgen de manera aislada sino que son parte de un entramado de movilización y organización social y docente para el fortalecimiento de la educación pública, gratuita y con pertinencia social. En específico, estos procesos han surgido del movimiento sindical que la Coordinadora de Trabajadores de la Educación (CNT-Sección XXII) ha emprendido desde hace varias décadas. Estas demandas y las acciones para justicia social que se han emprendido entorno a la defensa de la educación bilingüe y comunitaria, convierte a los profesores en activistas y defensores que trabajan en colectivo a favor de los derechos lingüísticos y culturales de las comunidades educativas (Briseño-Roa, 2023; Bracho, 2024). Por lo tanto, existe una constante capacitación y actualización docente en las que los colectivos de profesores se organizan para desarrollar estrategias pedagógicas a favor de la diversidad lingüística y cultural.

A partir de lo anterior, la enseñanza de lenguas y el desarrollo de prácticas de literacidad se convierten en ejes fundamentales de los esfuerzos de reivindicación cultural. En Oaxaca, en el nivel de educación indígena —en específico, preescolar y primaria— el desarrollo de la lectura y la escritura se motiva a partir de la construcción de ambientes alfabetizadores en el aula que permiten a la niña o el niño un proceso de inmersión para interpretar colores, símbolos, imágenes de manera que puedan adentrarse a la cultura escrita de manera cotidiana y culturalmente pertinente (Ferreiro, 1998). La promoción de los ambientes alfabetizadores surge como tópico interés desde la formación académica de los docentes indígenas y, sin duda, se lleva a la práctica docente de manera cotidiana. Por lo tanto, cualquier salón de clases es utilizado para la construcción de ambientes alfabetizadores en lenguas indígenas. Esto sin dejar de reconocer que existen otros espacios como la comunidad, la familia o la escuela en general que pueden otorgar condiciones positivas para que los estudiantes comiencen su proceso de alfabetización (Vega-Villalobos y Arán-Sánchez, 2023).

Desde una perspectiva crítica y de revitalización lingüística, los esfuerzos de los docentes de educación indígena en la creación de ambientes alfabetizadores que privilegian la escritura alfabética de la lengua indígena pueden ser considerados como una reproducción de ideologías coloniales, pues su desarrollo durante siglos ha sido oral (Córdova-Hernández, 2019; Córdova-Hernández et al., 2024). Sin embargo, en algunos contextos, la escritura en lenguas indígenas tiene efecto importante. Por ejemplo, en el caso de la lengua ayuuk (mixe), la escritura contemporánea permite modificar el estatus de la lengua frente al español y motiva el activismo lingüístico dentro de las demandas étnicas, lo cual permite el fortalecimiento identitario y resignificación cultural (Sagi-Vela, 2021). Aunque no en todos los casos, el proceso de alfabetización en algunas lenguas indígenas es un mecanismo de defensa a partir de prácticas sociales e historias culturales que puede desembocar en procesos de autodeterminación indígena (Sánchez Tyson, 2024).

Los ambientes alfabetizadores se construyen a partir de múltiples elementos y artefactos que permiten la interacción de los estudiantes con los sistemas de escritura en las lenguas de interés dentro del aula. Estos pueden ser desde libros hasta obras de arte, recibos, calendarios, juegos, revistas, etc. Sin embargo, la intervención del espacio (paredes, techos, puertas, etc.) con diferentes signos son la estrategia didáctica más recurrente en el proceso alfabetizador en las escuelas de educación indígena del estado de Oaxaca. Esto significa que el espacio aúlico es intervenido con paisaje lingüístico como herramienta pedagógica, es decir, el paisaje lingüístico se construye para formar parte del proceso de enseñanza de las lenguas indígenas, procesos alfabetizadores y/o literacidad y fortalecer la conciencia lingüística (Gorter y Cenoz, 2024).

Los ambientes alfabetizadores promueven procesos de lectura y escritura. Sin embargo, el paisaje en lenguas indígenas además de fortalecer la alfabetización también fortalece el aprendizaje de lenguas, en este caso indígenas, sobre todo en contextos educativos donde éstas son la segunda o tercera lengua de los estudiantes. Es decir, en él se concentran elementos lingüísticos y culturales que permiten procesos de significación más amplios y culturalmente pertinentes, lo cual motiva a su vez que sea una creación colectiva, emergente y continua. Este tipo de paisaje puede incluir y modificar los métodos de enseñanza, toda vez que tiene características materiales efímeras, lo que genera la necesidad de constante modificación sin necesidad de aplicar normas estrictas como sí lo llega ser en el caso de los procesos de alfabetización centrados en escritura-lectura que privilegia la gramática.

Seals (2021) menciona que, en el caso de lenguas como el samoano en escuelas de Aotearoa Nueva Zelanda, el paisaje lingüístico permite procesos importantes y positivos de translenguaje, ya que acepta que los estudiantes pueden hacer uso de múltiples repertorios lingüísticos y reconoce diferentes formas de aprendizaje. Desde la reivindicación cultural, Shohamy e Pennycook (2022) hacen referencia a las “pedagogías del paisaje lingüístico”, las cuales permiten materializar políticas multilingües a partir de que los estudiantes desarrollan una conciencia crítica con respecto a la propiedad mutua del espacio y una conciencia crítica de los espacios multilingües. En contextos de conflicto lingüístico, como es el caso de muchas lenguas indígenas de Oaxaca con el español o con otras lenguas indígenas (Córdova-Hernández y Valtierra Zamudio, 2021), fortalecer esta conciencia crítica a través del paisaje lingüístico es un proceso de apropiación y reivindicación cultural necesario y pertinente.

Por lo tanto, el paisaje lingüístico es tanto una herramienta pedagógica como un artefacto cultural poderoso porque para generar actividades de aprendizaje, promover exploraciones comunitarias e identitarias e interpretar las políticas lingüísticas colonizantes y hegemónicas (Huebner, 2016). Con este telón de fondo, el presente artículo tiene como objetivo describir los tipos de paisaje que los docentes producen para fortalecer sus procesos de enseñanza en la lengua indígena y promover la identidad cultural en las aulas de las escuelas indígenas de este estado Oaxaca. Asimismo, analizar cómo estos paisajes permiten el aprendizaje de temáticas escolares en lengua indígena; cómo son las características del paisaje para fomentar la escritura alfabética en la lengua indígena; y, por último, cómo es el paisaje, cuyo objetivo es fortalecer el conocimiento cultural y comunitario.

2. Procedimiento metodológico

El proceso metodológico es de tipo cualitativo caracterizado por un estudio visual (Krompák et al., 2020) que se basó en la recolección de imágenes de paisaje lingüístico producido para diferentes escuelas indígenas de nivel primaria en lengua zapoteca de la región de la sierra norte de Oaxaca y la lengua chontal de la sierra sur de Oaxaca, todos ellos realizados entre 2016 - 2024. Las imágenes del paisaje analizadas representan el paisaje elaborado tanto por docentes indígenas, como por padres de familia y promotores culturales. Asimismo, algunas imágenes fueron tomadas por la autora del presente artículo, ya sea por realizar visitas de campo o por su participación interinstitucional en talleres para la elaboración de dicho paisaje en contextos educativos con profesores de educación indígena. Otras de ellas fueron facilitadas por el Centro de Estudios y Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca, centro dedicado a la investigación educativa y difusión de las lenguas indígenas de Oaxaca con quien la autora ha desarrollado diferentes procesos comunitarios de producción de paisaje lingüístico.

El paisaje para analizar es bimodal (palabra-imagen) y en algunos casos es monolingüe en lengua indígena o bilingüe lengua indígena-español. En específico, las categorías encontradas fueron tres. La primera tiene que ver con proceso de aprendizaje en lenguas indígenas. Es decir, aquel paisaje que se realiza a través de la traducción literal del contenido temático que generalmente se encuentra en español a la lengua indígena. La segunda está relacionada con los esfuerzos centrados en el fomento de la escritura alfabética en lenguas indígenas, las cuales son esfuerzos de estandarización lingüística y otros son esfuerzos de la escritura como reivindicación. La tercera se encuentra relacionada con el conocimiento cultural y comunitario, iniciales en las que se hace referencia a la flora, fauna, territorio, etc. y su representación escrita. Las tres categorías pertenecen al paisaje lingüístico de uso aúlico, por lo que no se hace referencia a señalética o paisaje de otra índole (por ejemplo, paisaje semiótico, multimodal, digital, etc.). Por lo tanto, estas tres categorías son utilizadas para la presentación de resultados.

3. Resultados

3.1 Aprendizaje de temáticas escolares

Una de las necesidades de la educación para comunidades indígenas de Oaxaca es tener herramientas pedagógicas lingüística y culturalmente pertinentes. Por lo general, las herramientas que se reciben del estado son mínimas y se encuentran en español o en una variante dialectal que no es la indicada. De esta manera, esta necesidad genera que los profesores elaboren prácticamente todas las herramientas que utilizarán durante un año escolar. En este contexto, el paisaje lingüístico que se encuentra en las aulas ha sido producido, sobre todo, para tratar de equilibrar la desigualdad social y ausencia de referentes o temáticas escolares en la lengua. Por ejemplo, la enseñanza de la numeración.



Figura 1. Caracol numérico para aprender a contar centenas del 100 al 1000 en lengua zapoteca de la Sierra Norte, Oaxaca.

Fuente: Foto de Lorena Córdova-Hernández.

El paisaje con temáticas escolares sirve como herramienta pedagógica no sólo porque permite acercar a la numeración en lengua indígena, sino que además trata de propiciar, a manera de juego, la participación de los estudiantes al pegar y despegar las palabras en zapoteco y buscar colocarlas en el espacio correcto. Por ejemplo, el caracol numérico (véase figura 1) es una réplica del caracol numérico que se compra en tiendas de material educativo. Sin embargo, la diferencia es que el caracol comercial es un rompecabezas, sólo tiene números de 1 al 10, es tridimensional y no contiene palabras. Por lo tanto, la adaptación al paisaje educativo zapoteco se realiza con otro objetivo didáctico y representando a las palabras. Así, aunque no es una herramienta pedagógica interesada en la escritura de la lengua, puede servir en otro momento para un ejercicio complementario de dicha naturaleza.

Aunado a lo anterior, existen intentos por desarrollar herramientas pedagógicas que se convierten en paisaje monolingüe en lengua indígena para conocer la numeración y que los estudiantes pueden inferir en un primer momento el nombre de la palabra debido a la imagen que acompaña.



Figura 2. Numeración del número 15 al 17 en lengua zapoteca de la Sierra Norte, Oaxaca.

Fuente: Foto de Lorena Córdova-Hernández.

Como se ha dicho en líneas anteriores, la producción de este paisaje es colectiva. Sobre todo porque realizar un paisaje como el de la figura 2 es extenuante para una sola persona como lo puede ser para la o el docente, pues la meta de la numeración es llegar hasta el 100. Por lo tanto, para poder construir paso a paso esta meta, las madres de familia realizan por la tarde actividades o talleres en la escuela para desarrollar este tipo de paisaje. Es por ello por lo que, a diferencia de la figura 1 donde el paisaje es una réplica de una imagen o artefacto ya existente, en la figura 2 se puede observar que las madres de familia utilizan figuras de elementos de uso o consumo local: huraches, chile, nopales, entre otros. Nuevamente, aunque el objetivo pedagógico es promover la numeración en zapoteco, la intención también es mostrar cómo se escribe la lengua y que ese material se encuentre visible y disponible en el espacio aúlico e, indirectamente, se desarrolla una conciencia lingüística en torno a la numeración en lengua zapoteca.

Por lo tanto, aunque este tipo herramienta pedagógica no puede considerarse un proceso de promoción de las etnomatemáticas porque en realidad sigue la lógica occidental y del castellano, es importante reconocer que su creación incide de manera fuerte en la visibilización de la lengua y su uso como herramienta pedagógica y luego pasa a ser paisaje lingüístico en el espacio aúlico.

3.2 Escritura alfabética en lengua indígena

El desarrollo de la escritura alfabética en lengua indígena es un esfuerzo pedagógico y organizativo del magisterio oaxaqueño desde hace varias décadas. Su importancia es tal que, en muchas ocasiones, los profesores jubilados se convierten en promotores lingüísticos y culturales que promueven la escritura de la lengua indígena en diferentes foros o talleres. Asimismo, muchos promotores de la lengua, reconocidos por las comunidades como hablantes plenos, también generan esfuerzos importantes sobre la lengua.



Figura 3. Sagrada Tierra. Paisaje en las dos variedades de la lengua chontal de Oaxaca. Fuente: Foto de Reyes Hernández Cruz

La figura 3 pertenece a un cartel que se elaboró por profesores y promotores de la lengua chontal de Oaxaca con la asesoría técnica de instituciones como el CEDELIO, la Universidad Estatal de California en Los Ángeles y la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. El chontal de Oaxaca, la tercera lengua en riesgo de desaparición

del estado tiene dos variantes dialectales. Estos carteles se han distribuido prácticamente en todas las escuelas de educación indígena de las comunidades chontales y son colocados en las paredes de los salones. El interés específico es motivar la visibilización de la lengua chontal, pero, a su vez, promover frases o ideas que los fortalece como pueblo chontal, ya sea por su organización o por su relación con la tierra o el medio ambiente. Asimismo, son parte de un ejercicio de literacidad para acercar a los consumidores del mismo a las diferentes posibilidades de representación de la lengua toda vez que se encuentra escrito en las dos variantes. Por su parte, el cuadro que se encuentra debajo de las dos frases es un espacio pensado para que, quien no reconociera las dos formas de escritura de la frase, pueda poner la versión que considere pertinente.

Los promotores reconocen que lengua y cultura no pueden ir separados. Es decir, que la promoción de la escritura y visibilización de la lengua tienen estrecha relación con los elementos ancestrales e identitarios.



Figura 4. Somos colibrí. Paisaje en las dos variedades de la lengua chontal de Oaxaca. Fuente: Foto de Reyes Hernández Cruz

El colibrí es la representación de *Fane Kantsini* quien, de acuerdo con la narrativa chontal, fue el señor o rey de la región chontal. De esta manera, asumirse como colibríes refiere a un ser que los protege a la vez que es parte de un razgo identitario. De esta manera, este paisaje, al igual que el anterior, se encuentra en diferentes escuelas de la región y motiva tanto a procesos de visibilización lingüística como procesos de escritura.

A diferencia de las propuestas del apartado 3.2, la perspectiva de desarrollar paisaje desde la cultura y pensamiento chontal permite evitar traducciones literales del español a la lengua indígena que muchas veces no tiene significación dentro de la población chontal. Asimismo, busca motivar a los lectores al desarrollo de prácticas de escritura multidialectales, reconociendo que una misma lengua puede tener diferentes formas de representación y que su exclusión no permite un proceso de reivindicación lingüística. En ese sentido, el paisaje construido desde la lengua no genera procesos normativos, sino que invita a la difusión de pensamientos e ideas que, a la par de visibilizar la lengua, motiva su escritura alfabética.

3.3 Fomento del conocimiento cultural y comunitario

El paisaje en lenguas indígenas en contextos escolares, como se observó en los dos apartados anteriores, busca revertir las relaciones asimétricas entre lenguas dentro del espacio escolar. Al respecto, es importante reconocer que en estos contextos también se ha producido un proceso importante por la recuperación del conocimiento y la vida cotidiana. Asimismo, en este tipo de paisaje se consideran versiones bilingües, lengua indígena-español, pero también paisajes que pueden dejar en su mínima expresión a la escritura alfabética y privilegiar otras formas de representación.



Figura 5. Las partes de una planta zapoteco de la Sierra Norte, Oaxaca.
Fuente: Foto de Cedelio

Las partes de una planta pueden no resultar importantes a simple vista. Sin embargo, este tipo de paisaje se puede utilizar para clases relacionadas con la biología o las ciencias naturales. Por ejemplo, en muchos casos el paisaje para abordar este tipo de temáticas es desarrollado a partir de las partes de la mazorca del maíz. Uno de los cultivos fundamentales para las comunidades mesoamericanas y que se puede hablar de su cultivo, así como de sus derivados e importancia nutricional. Por lo tanto, el desarrollo de este tipo de paisaje lingüístico bilingüe se convierte en una herramienta poderosa para vincular elementos de la vida y el ambiente cotidiano.

Así como el maíz o ciertos tipos de plantas son de vital importancia en las comunidades indígenas, también el territorio lo es. En el caso de Oaxaca, las comunidades cada día se encuentran en constante lucha por preservar sus límites territoriales históricos debido a la llegada de empresas mineras o por la llegada de nuevos grupos que invaden para de sus tierras.

En algunas regiones del estado de Oaxaca, el desarrollo de las cartografías comunitarias se ha convertido en estrategias de trabajo que vinculan de manera importante a las comunidades y a la escuela. En este vínculo, estas cartografías se construyen en colectivo, mediante recorridos comunitarios, y a su vez se incorporan

al proceso de enseñanza aprendizaje en el aula. Reconocer el territorio es una herramienta importante para defenderlo y conservarlo. Asimismo, el reconocimiento de la toponimia permite entender elementos contextuales y culturales sobre todo en las nuevas generaciones o estudiantes. Por tal motivo, este tipo de paisaje se encuentra en los salones de las clases, pero debido a su materialidad (tela), es móvil y se puede utilizar a manera de anuncio en actividades escolares fuera del aula (festivales, encuentros pedagógicos, talleres, entre otros).



Figura 6. Cartografía comunitaria y toponimia en lengua zapoteca.
Fuente: Foto de Cedelio

El paisaje para el reconocimiento identitario permite el fomento de diálogo de saberes porque facilita el desarrollo de elementos multimodales. En él, lo importante es representar y visibilizar el medio comunitario y los elementos que lo conforman. Si bien la lengua es fundamental y el uso de la lengua escrita lo permite notar, el uso de la escritura es un recurso que ayuda a nombrar, pero no se busca con ello establecer procesos o normas de escritura. Asimismo, es necesario advertir que este tipo de paisaje es el menos frecuente. Sin embargo, su producción comienza a difundirse y con ello a tener mayor presencia en el contexto educativo.

4. Discusión

El paisaje en lenguas indígenas en contextos educativos permite la visibilización de estas lenguas en espacios donde históricamente han sido excluidas. Asimismo, permite reactivar el uso de la lengua o, en su defecto, su aprendizaje. Sin embargo, también permite fortalecer la formación de los docentes y el cultivo de la conciencia lingüística para el fortalecimiento identitario y memoria cultural (Malinowski, 2024). En términos de revitalización lingüística, el tipo de paisajes analizados, en su mayoría, todavía se centran en el desarrollo de prácticas letradas y existen una tendencia a la traducción literal de los recursos en español a la lengua indígena. Es decir, es menos frecuente que el paisaje emane desde la perspectiva lingüística y cultural de las comunidades.

Por lo tanto, el hecho de que la producción del paisaje en lenguas indígenas sea constante y modificable permite no hacer un uso reducido de los signos disponibles en el espacio y se incrementan las posibilidades y maneras en que pueden ser utilizados. Los tres tipos de paisaje analizados muestran iniciativas colectivas para la producción del paisaje y con ello se muestra que, si las lenguas y culturas indígenas se enseñan, utilizan y reivindican en colectivo se pueden construir muchas condiciones ideales y benéficas para revertir cualquier grado de desplazamiento.

Los ejemplos aquí mostrados no son los únicos y no representan todas las propuestas que los docentes de educación indígena generan en cada región y comunidad del estado de Oaxaca y en cada ciclo escolar. Sin embargo, es una invitación a comenzar a analizar su producción y, sobre todo, su uso como herramienta pedagógica. Es decir, es importante dejar de pensar en un proceso ornamental del paisaje en lenguas indígenas y comenzar a reconocer la manera en que la comunidad educativa que habla lenguas indígenas trabaja día a día para materializar una educación intercultural bilingüe y comunitaria. En estos tipos de educación, el paisaje lingüístico se convierte en una herramienta pedagógica indiscutible para llevar a cabo cualquier proceso de enseñanza de lenguas, revitalización lingüística y reivindicación étnica.

Referencias

- Anthony- Stevens, V., & Gallegos Buitron, E. (2023). Indigenous Mexican Teachers and Decolonial Thinking: Enacting Pedagogies of Reclamation. *Anthropology & Education Quarterly*, 54(2), 144-164. <https://doi.org/10.1111/aeq.12450>
- Bracho, C. A. (2024). Demanding *Justicia*: the justice orientations of Oaxaca's Sección 22 teachers. *Globalization, Societies and Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/14767724.2024.2341958>
- Briseño-Roa, J. (2023). Indigenous land-based education in Mexico: practices to perpetuate communal knowledge of territory. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 19(3), 593-602. <https://doi.org/10.1177/11771801231188181>
- Córdova-Hernández L. (2019). Construcción de acervos multimodales en lenguas indígenas: grafocentrismo, lectoescritura y procesos identitarios. *Chuy. Revista de estudios literarios latinoamericanos*, 6(6), 83-106. <https://go.oei.int/wbhi9tre>
- Córdova-Hernández, L., & Valtierra Zamudio, J. (2021). Geosemiótica y orden de interacción en comunidades indígenas de reciente creación. *Confluente. Revista de Studi Iberoamericani*, 13(2), 289-319. <https://doi.org/10.6092/issn.2036-0967/12557>
- Córdova-Hernández, L., Valtierra Zamudio, J., & López Gopar, M. E. (2024). Comunidades indígenas. En E. Gironzetti & M. Lacorte (Eds.). *The Routledge Handbook of Multiliteracies for Spanish Language Teaching* (pp. 403-416). Routledge.
- Delgado-Gastélum, G., Tinajero-Villavicencio, M. G., & Carrasco-Altamirano, A. C. (2023). Initial Literacy: pedagogical Decisions and Definitions of a Teacher to Promote Oral and Written Language in an Indigenous Preschool. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 298-316. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.27-1.14464>
- Fernández Sepulveda, J. L. (2018). *Promoción de la lengua triqui en el aula. Una experiencia colaborativa en la Escuela Primaria Bilingüe Cuauhtémoc en San Andrés Chicahuaxtla, Oaxaca*. [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización teoría y práctica*. Siglo XXI Editores.

- Gorter, D., & Cenoz, J. (2024). Education. En R. Blackwood, S. Tufi & W. Amos (eds.). *The Bloomsbury Handbook of Linguistic Landscapes* (pp. 171-186). Bloomsbury Academic.
- Huebner, T. (2016). Linguistic landscape: History, trajectory and pedagogy. *Manusya: Journal of Humanities*, 19(3), 1-11. <https://doi.org/10.1163/26659077-01903001>
- Krompák, E., Camilleri Grima, A., & Farrugia, M. T. (2020). A visual study of learning spaces in primary schools and classrooms in Switzerland and Malta: the relevance of schoolscape studies for teacher education. *Malta Review of Educational Research*, 14(1), 23-50. <https://cutt.ly/feUPlbgc>
- Malinowski, D. (2024). Language Learning. En R. Blackwood & Un Rønyneland (eds.). *The Bloomsbury Handbook of Linguistic Landscapes* (pp. 235–251). Bloomsbury.
- McCarty, T. L., & Baker, S. (2023). Indigenous Revitalization-Immersion Education in Native American Settings. En A. Freire, J., Alfaro, C., & de Jong, E. (Eds.). *The Handbook of Dual Language Bilingual Education* (pp. 348-359). Routledge.
- Meyer, L. M. (2016). Teaching our own babies: Teachers' life journeys into community-based initial education in indigenous Oaxaca, Mexico. *Global Education Review*, 3(1), 5-26. <https://ger.mercy.edu/index.php/ger/article/view/181>
- Meyer, L. M. (2018). "Carrying on The Word That I Know": Teacher-Community Language Revitalization Collaborations in Indigenous Oaxaca, Mexico. En Hinton, L., Huss, L., & Roche, G. (Eds.). *The Routledge handbook of language revitalization* (pp. 384-394). Routledge.
- Ramírez Bustillos, A. L. (2024). *Promoción y fortalecimiento de una lengua indígena en el tercer grado de educación primaria. Ralámuli como difusión cultural en escuelas mixtas*. [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Sagí-Vela, A. (2024). La eficacia simbólica de la escritura en lenguas de tradición oral: Un acercamiento etnográfico al caso del ayuuk en México. *Altre Modernità*, (31), 425-439. <https://doi.org/10.54103/2035-7680/23201>
- Sánchez Tyson, L. S. (2024). 'Learning to read and write is to defend yourself': Exploring Indigenous perspectives and reimagining literacies for self-determination in Mexico. *International Journal of Educational Development*, 106, 102992. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2024.102992>
- Seals, C. A. (2020). Classroom translanguaging through the linguistic landscape. En D. Malinowski, H. H. Maxim & S. Dubreil (eds.). *Language teaching in the linguistic landscape: Mobilizing pedagogy in public space* (pp. 119-141). Springer International Publishing.
- Shohamy, E. & Pennycook (2021). Language, Pedagogy, and Active Participant Engagement. Gaze in the Multilingual Landscape. En R. Blackwood & Un Rønyneland (eds.), *Spaces of Multilingualism* (pp. 32-47). Routledge.
- Vega-Villalobos, B. L. & Arán-Sánchez, A. (2023). Proceso de alfabetización inicial en estudiantes tarahumaras de una escuela primaria indígena: estrategias, materiales e incidencia del contexto. *Revista Ra Ximhai*, 19(2), 15-34. <https://cutt.ly/TeUPzipC>

Cómo citar en APA:

Córdova-Hernández, L. (2024). Paisaje en lenguas indígenas para la enseñanza y fortalecimiento identitario en escuelas indígenas de Oaxaca, México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 96(1), 71-82. <https://doi.org/10.35362/rie9616445>

El paisaje lingüístico en las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe del Perú

A paisagem linguística nas escolas de Educação Intercultural Bilingüe do Peru

Linguistic landscape in Bilingual Intercultural Education schools in Peru

Karina Sullón-Acosta ¹  <https://orcid.org/0000-0001-8259-5770>

¹ Universidad San Ignacio de Loyola (USIL), Perú

Resumen. El Ministerio de Educación del Perú establece que las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) forman estudiantes que podrán comunicarse en lengua indígena y castellano al finalizar su periodo escolar. Además, en secundaria, se incluye el aprendizaje de inglés, generando un contexto multilingüe para los aprendices. Por lo general, en el marco de una educación bilingüe/multilingüe, las escuelas plantean la visibilización de las lenguas en el paisaje lingüístico escolar. Siguiendo esa perspectiva, se formuló una pequeña investigación en 25 escuelas EIB del Perú, con la finalidad de identificar el uso de lenguas y su combinación en el paisaje lingüístico. Los resultados evidencian, por una parte, que la mayoría solo usa la lengua indígena en el paisaje lingüístico dentro del aula, en un pequeño espacio destinado para ello. Fuera de esa zona, solo se usa el castellano. Por otra parte, las escuelas que sí usan la lengua indígena en diferentes espacios, lo hacen para nombrar algunos elementos del contexto, rara vez la usan para brindar otro tipo de mensaje. Asimismo, en ninguno de los casos, se encontró comunicados oficiales en lengua indígena. De este modo, se concluye que existe un limitado entendimiento acerca del impacto del paisaje lingüístico en la educación.

Palabras clave: paisaje lingüístico; educación bilingüe; lenguas indígenas.

Resumo. O Ministério da Educação do Peru estabelece que as escolas de Educação Intercultural Bilingüe (EIB) devem formar alunos que sejam capazes de se comunicar na língua indígena e em espanhol ao final do período escolar. Além disso, no ensino médio está incluída a aprendizagem do inglês, o que gera um contexto multilingüe para os alunos. Em geral, no âmbito da educação bilingüe/multilingüe, as escolas aumentam a visibilidade das línguas na paisagem linguística escolar. Seguindo esta perspectiva, foi realizada uma pequena pesquisa em 25 escolas de EIB no Peru, com o objetivo de identificar o uso das línguas e sua combinação na paisagem linguística. Por um lado, os resultados mostram que a maioria só utiliza a língua indígena na paisagem linguística dentro da sala de aula, num pequeno espaço destinado para isso. Fora dessa área, apenas o espanhol é usado. Por outro lado, as escolas que utilizam a língua indígena em diferentes espaços o fazem para nomear alguns elementos do contexto, mas raramente a utilizam para transmitir outro tipo de mensagem. Similarmente, em nenhum dos casos foram encontradas comunicações oficiais na língua indígena. Dessa forma, conclui-se que há uma compreensão limitada sobre o impacto da paisagem linguística na educação

Palavras-chave: paisagem linguística; educação bilingüe; línguas indígenas.

Abstract. The Ministry of Education of Peru establishes that Intercultural Bilingual Education (IBE) schools train students who will be able to communicate in indigenous language and Spanish at the end of their school period. Furthermore, in secondary school, the learning of English is included, generating a multilingual context for learners. Generally, within the framework of bilingual/multilingual education, schools raise the visibility of languages in the schoolscape. Following this perspective, a small investigation was carried out in 25 IBE schools in Peru, with the purpose of identifying the use of languages and their combination in the linguistic landscape. The results show, on the one hand, that the majority only uses the Indigenous Language in the linguistic landscape within the classroom, in a small space designated for it. Outside that area, only Spanish is used. On the other hand, schools that do use the Indigenous Language in different spaces do so to name some elements of the context, they rarely use it to provide another type of message. Likewise, in none of the cases were official communications found in the indigenous language. In this way, it is concluded that there is a limited understanding about the impact of the linguistic landscape on education.

Keywords: linguistic landscape; bilingual education; Indigenous Languages.

1. Introducción

El paisaje lingüístico (PL en adelante) es un tema relevante dentro del análisis sociolingüístico (Shohamy, 2015). Landry y Bourhis (1997) establecen que el PL se refiere a la visibilidad y prominencia de las lenguas en los carteles públicos y comercia-

les en un territorio o región determinada. Además, proponen que el PL puede cumplir importantes funciones informativas y simbólicas como marcador del poder relativo y el estatus de las comunidades lingüísticas que habitan el territorio. Plantean la hipótesis de que la experiencia del PL por parte de los miembros de un grupo lingüístico puede contribuir a los aspectos psicológicos sociales del desarrollo bilingüe/multilingüe. Diversos estudios sobre el PL se han realizado en los últimos 25 años. Su uso “como herramienta de investigación y análisis de corpus semiótico de datos, ha llegado a ser muy amplio pudiendo responder a una serie de fenómenos relacionados también con la comunicación multimodal y el multilingüismo” (Moustaoui, 2019, p. 9).

Algunos investigadores han centrado su atención en el impacto del PL en el proceso pedagógico (Aladjem y Jou, 2016; Brown, 2005; Gorter y Cenoz, 2024; Shohamy y Waksman, 2009). De este modo, también surge el estudio del paisaje lingüístico escolar (en adelante PLe) o también denominado paisaje escolar [*schoolscapes*] (Bernardo-Hinesley, 2020; Bisai y Singh, 2022; Brown, 2012; Krompák et al., 2022). Este campo resulta relevante dado que la escuela es una institución donde los estudiantes pueden estar expuestos a ideologías lingüísticas; es decir, están propensos a mensajes sobre las lenguas, sus usos, su importancia, por parte de las autoridades locales y nacionales (Brown, 2012). Además, estudiar el PLe permite explorar el estado de las lenguas minoritarias en las escuelas y las actitudes de los docentes frente a ellas: una actitud negativa por parte de los docentes obliga a los estudiantes a adoptar una ideología de la lengua dominante y esto repercute en la cultura visual de la escuela (Bisai y Singh, 2022). El análisis de las señales del PLe también permite identificar si la señalización es usada como herramienta pedagógica para la enseñanza y aprendizaje de lenguas o es una forma de generar conciencia sobre el bilingüismo/multilingüismo o, finalmente, si se trata solamente de exhibición de señales (Gorter y Cenoz, 2024). En tal sentido, considerando la afirmación de Cenoz y Gorter (2008) sobre el PL, el estudio del PLe sirve como información adicional sobre las lenguas que se enseñan en la escuela o si alguna de ellas es más dominante, dado que será la más usada en el PLe. Por ello, los estudios sobre el PLe también se relacionan con las políticas lingüísticas tanto del país, la región, la localidad, así como del centro educativo.

Los estudios sobre el PL, y aún más sobre el PLe, en América Latina son ínfimos a comparación de las investigaciones en otros continentes. Tal como concluye una de ellas: “la producción de PL en lenguas indígenas, como campo de análisis académico, sigue siendo un espacio inexplorado, por lo que es necesario seguir documentando cómo los pueblos están creando y negociando la delimitación del espacio público” (Córdova-Hernández y Yataco, 2019, p. 103). Del mismo modo, otro estudio relacionado con el PL en Perú, específicamente en Cusco, determina que “en las inscripciones que aparecen en el Cusco dominan los idiomas occidentales: la lengua española (por ser el idioma oficial) y el inglés (por las funciones turísticas de la ciudad)” (Kubiak, 2019, p. 352). Como se evidencia, ambos estudios exploran el PL, pero no se centran en el PLe. Por ello, este trabajo resulta relevante porque aporta a este campo de investigación.

En referencia a la política lingüística en el Perú relacionada al PL, por un lado, se cuenta con el Reglamento de la Ley N.º 29735, “Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú”; en cuyo artículo 19, “Señalética y paisaje lingüístico en las entidades”, se menciona que las entidades deben realizar progresivamente: (1) la implementación del uso de señalética en lenguas indígenas en el ámbito de competencia de las entidades; (2) los carteles informativos o publicitarios deben estar en lenguas indígenas predominantes del ámbito; y (3) traducir de manera progresiva y siempre que sea posible el nombre de las entidades y el de sus dependencias (Perú, 2016). Todo lo formulado gira en torno a entidades públicas (ministerios, hospitales, entre otras). Además, se menciona que se implementará de acuerdo a los lineamientos emitidos por el Ministerio de Cultura. Este elaboró una guía para la implementación de señalética en lenguas indígenas u originarias (Ministerio de Cultura, 2021); sin embargo, solo se basa en seis tipos de señalética: informativas, orientadoras, reguladoras, identificativas, direccionales y ornamentales. Esto se considera un limitante considerando todo lo que implica el PL. Del mismo modo, en el artículo 20 del mencionado reglamento se especifica sobre la “Toponimia y el fortalecimiento del paisaje lingüístico multilingüe”. Por otro lado, en el ámbito de la educación, no existen normativas específicas referidas al PLe; no obstante, el Ministerio de Educación brinda orientaciones sobre “la ambientación en el aula”. En la figura 1, se observa una imagen publicitaria sobre el tema.



Figura 1 Imagen sobre un Foro relacionado a la ambientación en el aula.
Fuente: Plataforma de PerúEduca. Ministerio de Educación del Perú. <https://cutt.ly/meYpuKWj>

Asimismo, algunas publicaciones del Ministerio de Educación del Perú se refieren a ello. Por ejemplo, se menciona: “En el ciclo II las paredes del aula son un mural abierto para publicar las producciones de las niñas y los niños, las mismas que deben permanecer hasta el cierre del proyecto que se esté realizando” (Ministerio de Educación, s.f., p. 15). Del mismo modo, en un material de EIB, se refieren a las “paredes del aula que hablan” indicando que ello genera un mejor acceso al lenguaje escrito por parte de niños indígenas. Se añade: “Esto se logra a través de los afiches,

láminas, dibujos, cuadro de responsabilidades, canciones, poemas, etc. En otras palabras, todos los elementos que forman parte de la cultura oral y de los Intereses de los niños y niñas” (Ministerio de Educación, 2021, p. 32). En otro documento, se refieren al “Sector para exhibir los trabajos de los estudiantes: aparte o dentro de alguno de los sectores de área curricular. Es importante es que tengan la oportunidad de mostrar sus trabajos y sentirse reconocidos” (Ministerio de Educación, 2015, p. 70).

En ese sentido, el presente estudio recaba datos sobre el PLe en 25 escuelas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), donde se aprende y se usa la lengua indígena, además del castellano; y, en secundaria, también se enseña el inglés. El Ministerio de Educación del Perú (2018b) establece que los estudiantes deben comunicarse competentemente tanto en lengua indígena como en castellano al concluir su educación básica. Sin embargo, cada escuela también determina sus propias políticas lingüísticas que, en algunos casos, difiere de las establecidas por la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe. Además de ello, cabe precisar que los estados de vitalidad de las lenguas indígenas en Perú son diversas. Por ejemplo, el quechua, el asháninka, el shipibo y el ticuna son lenguas vitales; mientras que el ikitu y el bora son lenguas en peligro de desaparecer (Ministerio de Educación, 2013; 2018a).

Los resultados de este estudio pretenden contribuir con información que permita aportar evidencias para construir una base teórica sobre el PLe. Para ello, se ha formulado dos preguntas de investigación: ¿qué lenguas se usan en el PLe de las escuelas EIB de Perú? y ¿de qué forma combinan las lenguas? Por tanto, los objetivos establecidos son: identificar el uso de lenguas en el PLe y determinar la combinación de lenguas. Asimismo, a partir de los resultados, se formulan algunos postulados sobre el conocimiento que poseen los directores y docentes en relación al PLe y su importancia en la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

2. Métodos y materiales

La muestra, tal como se mencionó anteriormente, está constituida por 25 escuelas EIB del Perú. De ellas, 17 se localizan en la zona amazónica y 8 en la zona andina. Asimismo, las lenguas indígenas involucradas son el quechua (8 escuelas), shipibo-konibo (4 escuelas), asháninka (4 escuelas), ticuna (3 escuelas), bora (4 escuelas) e ikitu (2 escuelas). Cada escuela constituye una unidad de análisis, que está compuesta por tres espacios: la dirección, el patio y las aulas. Se han elegido estos tres espacios dado que son comunes a las 25 escuelas. Se ha fotografiado las señales en cada uno de esos tres espacios por cada unidad de análisis, priorizando aquellas que están escritas en lengua indígena, dado que el castellano predominaba en todo el PLe. En total, se han registrado 475 fotografías.

Se ha utilizado SPSS para proceder con el análisis cuantitativo. Se ha considerado las variables: lengua, zona, dirección, aulas y patio. Esto con la finalidad de identificar el número y porcentaje de escuelas que usan las lenguas indígenas en el PLe en los tres espacios delimitados. Una señal en lengua indígena se consideró suficiente para catalogar a esa escuela dentro del grupo que tienen señales en lengua indígena (en resultados del apartado 3.1 se verá como “Señales en lengua indígena”). Sin embargo, si no contaban con ninguna señal en lengua indígena se catalogaba dentro del grupo “Señales solo en castellano” (también se ve en las figuras del resultado 3.1).

Asimismo, en el marco del análisis cualitativo, se ha identificado la combinación de lenguas que aparecen en las diferentes fotografías obtenidas. Se ha seleccionado aquellas que se consideraron más relevantes para esta publicación.

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados vinculados a las preguntas de investigación y a los objetivos: (i) identificar el uso de lenguas en el PLe y (ii) determinar la combinación de lenguas en el PLe.

3.1 Lenguas usadas en el paisaje lingüístico escolar (PLe)

El PLe se ha analizado según tres espacios: la dirección, las aulas y el patio. Diferenciar esto tres espacios ha sido sumamente importante, porque en Perú existe una política docente referida a “la ambientación del aula”, donde es prácticamente obligatorio que cada área académica posea un espacio en la pared del aula. Ahí se pegarán las evidencias del trabajo de los estudiantes. La lengua indígena, en las escuelas EIB, se enseña en el área de comunicación, como parte del Currículo Nacional de la Educación Básica; por ello, se visibiliza al menos con una señal dentro del aula. Ello no ocurre en la dirección o el patio, donde es decisión del director y los docentes establecer qué lenguas se usarán en el PLe.

Uso de lenguas en el PLe - Dirección de la escuela

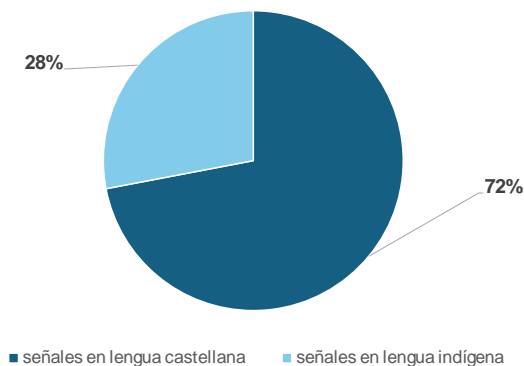


Figura 2 Uso de lenguas en el PLe (Dirección).

Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en la figura 2, en el espacio de la Dirección, se ha identificado que solo 7 escuelas (28%) usan la lengua indígena en alguna señal, mientras que 18 escuelas (72%) solo usan señales en castellano. Cabe mencionar que, la mayoría de las escuelas donde se ha registrado que sí usan la lengua indígena en la dirección, la señal en mención es una lámina del alfabeto oficial o una lámina del calendario comunal que han sido distribuidas gratuitamente por el Ministerio de Educación. Fuera de esas láminas no hay otra señal en lengua indígena. Todos los comunicados para los estudiantes, docentes o padres de familia están en castellano.

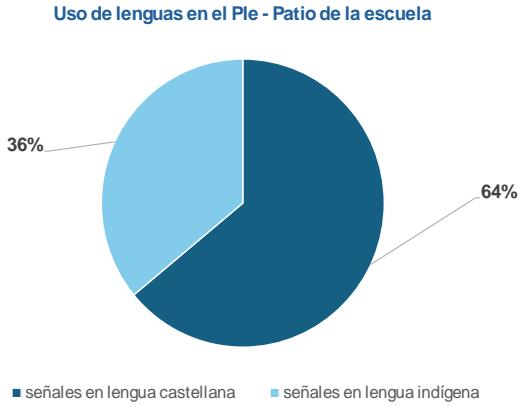


Figura 3 Uso de lenguas en el PLe (Patio)
Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar en la figura 3, en el espacio del patio escolar, se ha identificado que 9 escuelas (36%) usan la lengua indígena en alguna señal, mientras que 16 escuelas (64%) solo usan señales en castellano. Las señales en lengua indígena, en algunos casos, cumplen una función informativa para los estudiantes y padres de familia. Por ejemplo, señales pintadas en las paredes referidas a cuidar la naturaleza, el agua o información sobre el calendario comunal. Además de lo señalado anteriormente, se debe mencionar que en solo una de las escuelas se identificó el uso del inglés en una de sus señales (ver figura 11).

Uso de lenguas en el Ple - Aulas de la escuela

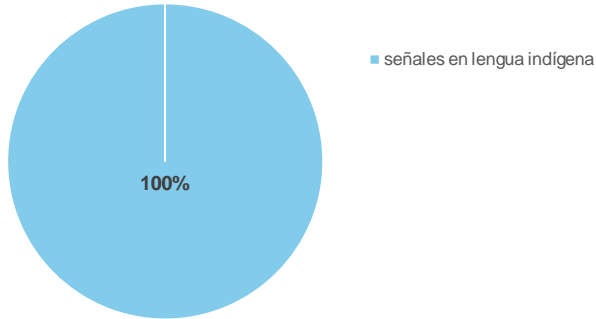


Figura 4. Uso de lenguas en el PLe (Aulas)
Fuente: Elaboración propia.

Como se evidencia en la figura 4, en el espacio de las aulas, dentro de ellas, se ha identificado que las 25 escuelas (100%) usan la lengua indígena en alguna señal. Esto se debe a que, como fue explicado líneas arriba, existe una política educativa de ambientación en el aula; donde cada área tiene destinado un espacio para mostrar las evidencias del trabajo de los estudiantes. Al respecto, en algunas escuelas, solo se ha encontrado como parte de esa ambientación una lámina del alfabeto oficial de la lengua indígena distribuido por el Ministerio de Educación del Perú. Esto evidencia que no hay producción en lengua indígena por parte de los docentes ni de los estudiantes.

3.2 Combinación de las lenguas en el paisaje lingüístico escolar (PLE)

A continuación, se presentarán algunas fotografías que evidencian la combinación de lenguas en el PLe.



Figura 5. Señal monolingüe dentro del aula en una escuela EIB quechua.
Fuente: Archivo de la autora.



Figura 6 Señales monolingües en escuelas EIB bora.
Fuente: Archivo de la autora.

Lo que se ha identificado, en las distintas escuelas donde se usa la lengua indígena, es que generalmente se separa la lengua indígena del castellano, tal como se puede ver en las figuras (5 y 6). Además, en la figura 6, fotografía derecha, se puede apreciar la lámina del alfabeto oficial entregada por el Ministerio de Educación. Estas

láminas están escritas solo en lengua indígena. Cabe precisar que el uso monolingüe de la lengua indígena en las señales del PLe (aulas) también está asociado al dominio que los docentes poseen sobre la lengua.

Por otra parte, son pocas señales que aparecen en versión bilingüe y, generalmente, se encuentran en las escuelas donde se enseña la lengua indígena como segunda lengua. Estas escuelas son conocidas como Instituciones Educativas de Revitalización Lingüística y Cultural.

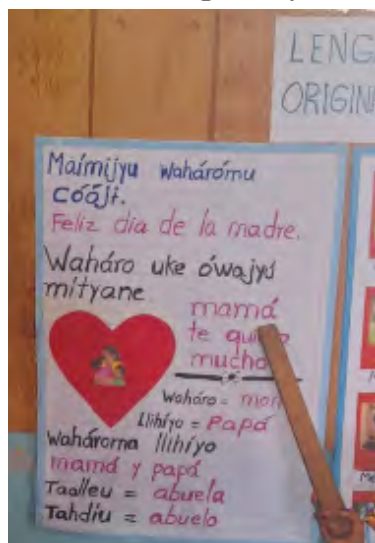


Figura 7 Señal bilingüe (bora-castellano) dentro del aula en una escuela EIB bora.
Fuente: Archivo de la autora.



Figura 8 Señales bilingües (ikitu-castellano) dentro de las aulas en una escuela EIB ikitu.
Fuente: Archivo de la autora.

Como se aprecia en las figuras 7 y 8, se suele usar la versión bilingüe en las señales que sirven como material pedagógico para los estudiantes o corresponden al trabajo producido por los estudiantes. En el caso de la lengua ikitu, los docentes también están en proceso de aprendizaje de la lengua indígena; por ello, se apoyan del castellano para la enseñanza-aprendizaje del ikitu.



Figura 9. Señal bilingüe dentro de la dirección en una escuela EIB ikitu.
Fuente: Archivo de la autora.

En la figura 9, también se aprecia una señal bilingüe que corresponde al Himno Nacional del Perú en versión ikitu y castellano.

Otra forma de uso de la versión bilingüe es una misma señal elaborada en dos versiones y puestas en paralelo. Esto aparece recurrentemente en el espacio del patio en una escuela quechua. Sin embargo, en esta misma escuela, una de las señales fue llamativa, puesto que en el baño de las mujeres estaba en versión quechua y en el baño de los varones estaba en versión castellana, tal como se aprecia en la figura 10.



Figura 10. Señales en el patio de una escuela EIB quechua.
Fuente: Archivo de la autora.

La figura 10 evidencia que las señales bilingües colocadas en paralelo tienen una funcionalidad en esa escuela, puesto que las mujeres poseen un mayor dominio del quechua, mientras que los hombres dominan más el castellano. En este caso, si tiene una funcionalidad definida.

Por otra parte, en relación a la combinación multilingüe en una señal, solo se ha identificado una escuela EIB quechua que ha considerado el inglés en sus señales (ver figura 11).



Figura 11 Señal multilingüe en el patio de una escuela EIB quechua.
Fuente: Archivo de la autora.

Además, si se observa la figura 12, eso se debe a la política lingüística de la escuela, tal como menciona una señal en su patio. Esta se ubica en la región Cusco, donde se promueve el aprendizaje del inglés debido al turismo.



Figura 12. Señal bilingüe en el patio de una escuela EIB quechua.
Fuente: Archivo de la autora.

4. Discusión

Los resultados evidencian que, efectivamente, el estudio del PL es importante dentro del análisis sociolingüístico (Shohamy, 2015). En este marco, el PLe permite comprender el contexto sociolingüístico del centro educativo y reconocer las políticas lingüísticas del mismo (Cenoz y Gorter, 2008; Gorter y Cenoz, 2024). Es así que la mayoría de las escuelas EIB de Perú tienden a usar la lengua indígena mayoritariamente

dentro del aula, debido a que existe una política educativa sobre la “ambientación en el aula”, donde se asigna un espacio para cada área, incluyendo la lengua indígena; aspecto que no ocurre para los espacios de la dirección y del patio. Asimismo, los datos identificados sobre el uso de lenguas en esos dos espacios coinciden con la investigación de [Kubiak \(2019\)](#) sobre el PL, donde menciona que predomina el castellano por ser el idioma oficial. Esto podría conllevar a la suposición de que los docentes y directores están adoptando una ideología lingüística dominante ([Brown, 2012](#); [Bisai y Singh, 2022](#)) a favor del castellano. Sin embargo, se requeriría un estudio más profundo al respecto.

En referencia a la combinación de lenguas en el PLe, por un lado, se ha encontrado una predominancia del uso de la lengua indígena de forma monolingüe en las escuelas donde la lengua es vital y los docentes hablan la lengua indígena. También, se ha encontrado este tipo de señales en escuelas donde se enseña la lengua indígena como segunda lengua, pero cuenta con docentes hablantes de la lengua indígena. Por otro lado, se encontraron señales en versión bilingüe en las escuelas donde se enseña la lengua indígena como segunda lengua y los docentes no la dominan. Todo esto se relaciona con el impacto del PL en el proceso pedagógico ([Aladjem y Jou, 2016](#); [Brown, 2005](#); [Gorter y Cenoz, 2024](#); [Shohamy y Waksman, 2009](#)). Por otra parte, solo se encontró una señal multilingüe (quechua, castellano e inglés) en una de las escuelas y eso se debe a la visibilización que se quiere brindar sobre la enseñanza del inglés, dado que cuentan con un docente de inglés y la escuela se encuentra en una región turística. En este último punto, se debe precisar que, si bien es cierto desde el Currículo Nacional de la Educación Básica, se indica que se enseña el inglés en las escuelas de secundaria EIB, no todas las escuelas pueden realizarlo, porque no cuentan con docentes de inglés.

Finalmente, se coincide con [Córdova-Hernández y Yataco \(2019\)](#) en que se requiere mayor estudios sobre el PL, dado que eso permitiría comparar los resultados con el PLe y, de este modo, contrastar si la realidad sociolingüística fuera de la escuela coincide con lo que ocurre dentro de ella.

5. Conclusión

En primer lugar, el uso de las lenguas en el PLe de Perú es predominantemente castellana. Si bien es cierto, se han encontrado señales en lengua indígena, esto no significa que su visibilización destaque o sea igual que el castellano. Por el contrario, el castellano se encuentra en todo el ambiente escolar y la lengua indígena se encuentra relegada para ciertos espacios.

En segundo lugar, la función de las lenguas indígenas en el PLe dentro del aula posee una implicancia pedagógica, debido a que algunas señales son usadas para enseñar a los estudiantes y otras son producidas por ellos en el marco de su aprendizaje. Sin embargo, esto no ocurre en las 25 escuelas, dado que en algunas de ellas solo aparece una señal en lengua indígena a modo de decoración. En el caso del espacio de la dirección, el uso de la lengua indígena es solo de exhibición de señales, debido a que no se ha encontrado ningún comunicado o información relevante escrita en lengua indígena o, al menos, en versión bilingüe. Esto resulta impactante debido a que la dirección es el espacio de mayor jerarquía dentro de la escuela; por ello, el

uso de la lengua indígena debería destacar. Sin embargo, ocurre todo lo contrario. En el caso del patio, las funciones varían. En algunos casos, cumplen una función informativa tanto para estudiantes como para padres de familia y, en otros, solo se quiere destacar las lenguas que se enseñan-aprenden en la escuela.

En tercer lugar, las lenguas no suelen usarse combinadas en el PLe, sino que cada una tiene su espacio. Las señales que usan versiones bilingües (traducciones) están relacionadas al aprendizaje de la lengua indígena como segunda lengua, donde los profesores recurren al castellano como lengua de apoyo. Solo en el caso de una escuela, se encontró una señal multilingüe, pero se trató de una exhibición de las lenguas que se enseñan.

En cuarto lugar, y después de la observación de los resultados de este estudio, se considera que el PL requiere mayor investigación en América Latina, incluyendo Perú, debido a que los resultados permiten obtener datos que evidencian el contexto sociolingüístico de las lenguas indígenas en países donde, si bien es cierto existen políticas lingüísticas a favor de estas lenguas, aún la política monolingüe castellana sigue estando presente aunque de manera subrepticia.

En quinto lugar, siguiendo el contexto anterior, el PLe también resulta importante porque forma parte de la política lingüística que interviene directamente en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Al margen de las normativas que establezca la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación del Perú, es la escuela quien implementa la política educativa bilingüe y, quien supremamente, está en contacto directo con los estudiantes y los padres de familia. Por ello, una forma de reconocer esta implementación es a través del estudio del PLe.

Finalmente, se menciona dos limitaciones de este estudio. La primera es la falta de entrevistas a los docentes y directores sobre el porqué de su decisión sobre el uso de lenguas en el PLe. Esto podría ser una línea de investigación a futuro para conocer y reconocer las ideologías y las actitudes lingüísticas de las autoridades escolares. La segunda es la falta de exploración del PLe relacionado a los diseños propios del pueblo, que se considera un tipo de escritura originaria. Por ejemplo, resulta fácil reconocer una escuela EIB del pueblo shipibo, porque sus diseños aparecen recurrentemente. Este tipo de investigación podría ampliar la perspectiva del PLe en pueblos indígenas.

6. Agradecimientos

Se agradece a los docentes Gerardo Del Águila del pueblo Bora, Gabriel Paima del pueblo Ikitu y Mender Curitima del pueblo Ticuna por su apoyo con el registro fotográfico.

Referencias

- Aladjem, R. y Jou, B. (2016). The linguistic landscape as a learning space for contextual language learning. *Journal of Learning Spaces*, 5(2), 66-70.
- Bernardo-Hinesley, S. (2020). Linguistic landscape in educational spaces. *Journal of Culture and Values in Education*, 3(2), 13-23.

- Bisai, S. y Singh, S. (2022). Language visibility in multilingual schools: An empirical study of schoolscales from India. *Linguistics and Education*, 69, 101046.
- Brown, K.D. (2005). Estonian schoolscales and the marginalization of regional identity in education. *European Education* 37, 78–89.
- Brown, K. D. (2012). The linguistic landscape of educational spaces: Language revitalization and schools in southeastern Estonia. In *Minority languages in the linguistic landscape* (pp. 281-298). London: Palgrave Macmillan UK.
- Cenoz, J. y Gorter, D. (2008). *El estudio del paisaje lingüístico*. On-line on Hizkunea website. <https://cutt.ly/CeYp8mpy>
- Córdova-Hernández, L. y Yataco, M. (2019). Paisajes en lenguas indígenas latinoamericanas: representaciones, reivindicaciones y consumo. *Signo y seña*, (35), 88-108.
- Gorter, D. y Cenoz, J. (2024). *A panorama of linguistic landscape studies*. Bristol; Jackson: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/GORTER7144>.
- Krompák, E., Fernández-Mallat, V., & Meyer, S. (2022). The symbolic value of educationscales–Expanding the intersections between linguistic landscape and education. *Linguistic landscapes and educational spaces*, 1-27.
- Kubiak, E. (2019). Apu, kausachun y Tawantinsuyo. Quechuisms en los nombres propios de los movimientos políticos regionales. En el margen de los estudios sobre el paisaje lingüístico cusqueño. *Voces dialogantes. Estudios en homenaje al profesor Wiaczesław Nowikow*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. <http://dx.doi.org/10.18778/8142-564-3.34>.
- Landry, R. y Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), 23-49. <https://doi.org/10.1177/0261927X970161002>
- Ministerio de Cultura del Perú. (2021). *Guía para la implementación de señalética en lenguas indígenas u originarias*. <https://cutt.ly/GeYp30LN>
- Ministerio de Educación del Perú. (2013). *Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú. Versión resumida*. <https://bit.ly/3b5zRP2>
- Ministerio de Educación del Perú. (2015). *Guía de Diseño de Espacios Educativos –Acondicionamiento de locales escolares al nuevo modelo de Educación Básica Regular. Primaria y Secundaria*. <https://cutt.ly/8eYp3WVV>
- Ministerio de Educación del Perú. (2018a). *Lenguas Originarias del Perú*. <https://bit.ly/3omQ9Gh>
- Ministerio de Educación del Perú. (2018b). *Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe*. Recuperado el 12 de febrero de 2021, del Repositorio del Ministerio de Educación. <https://cutt.ly/DeYp9Ndq>
- Ministerio de Educación del Perú. (2021). *¿Cómo orientamos el proceso de apropiación del código escrito en lengua originaria como lengua materna?*. <https://cutt.ly/GeYp9Wt8>
- Ministerio de Educación del Perú. (s.f.). *Espacios Educativos: Ambientes pensados para nuestros bebés, niñas y niños*. <https://cutt.ly/0eYp2P67>
- Moustaoui, A. (2019). Dos décadas de estudios del Paisaje Lingüístico: enfoques teórico-metodológicos y nuevos desafíos en la investigación. *Signo y seña*, (35), 7-28.
- Perú (2016). Decreto Supremo N.º 004-2016-MC. *Decreto Supremo que aprueba el Reglamento de la Ley N.º 29735, Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú*. Presidencia de la República del Perú. <https://cutt.ly/oeYp8pNh>
- Shohamy, E. (2015). LL research as expanding language and language policy. *Linguistic Landscape*, 1(1-2), 152-171.
- Shohamy, E. and Waksman, S. (2009) Linguistic landscape as an ecological arena: Modalities, meanings, negotiations, education. In E. Shohamy and D. Gorter (eds) *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery* (pp. 313-331). New York: Routledge.

Cómo citar en APA:

Sullón-Acosta, K. (2024). El paisaje lingüístico en las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe del Perú. *Revista Iberoamericana de Educación*, 96(1), 83-95. <https://doi.org/10.35362/rie9616436>

O impacto da paisagem linguística nos espaços universitários e urbanos no Brasil e na Bolívia

El impacto del paisaje lingüístico en espacios universitarios y urbanos de Brasil y Bolivia

The impact of the linguistic landscape on university and urban spaces in Brazil and Bolivia

Maria Célia Lima-Hernandes ¹  <https://orcid.org/0000-0003-2009-3606>

Eliete Sampaio Farneda ¹  <https://orcid.org/0000-0002-5635-4401>

Miriam Cayetano Choque ²  <https://orcid.org/0009-0005-3052-4360>

¹ Universidade de São Paulo (USP), Brasil; ² Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) Bolivia.

Resumo. Neste artigo, pretendemos explorar, numa abordagem da Paisagem Linguística, os espaços universitários e urbanos como pano de fundo para evidenciar desconcompassos na integração étnica e na incorporação de diferenças no Brasil e na Bolívia, a partir de duas cidades pulsantes em urbanidade e atradoras de talentos interessados em participar de seus ambientes acadêmicos. No Brasil, abordaremos os protestos étnicos que, em alguns espaços, são naturalizados como uma ocupação estudantil, um direito regular e geral que ressoa nos espaços universitários como uma fase simbólica, mas fugaz. Na Bolívia, demonstraremos o resultado de protestos progressos que deixaram ainda marcas na paisagem urbana e universitária, embora hoje os protestos já estejam silenciados, sem grandes mudanças na condição das diferenças étnicas. Sendo esta uma pesquisa qualitativo-descritiva, recolhemos, in loco, por meio de fotografias e de documentos diversos, registros de como a superdiversidade de ações, atitudes e movimentos têm delineado em São Paulo resultados que já foram percorridos por La Paz, frisando, na comparação entre esses espaços, o desconpasso de avanços nas grandes metrópoles desses dois países da América Latina. A análise das imagens que pululam os espaços universitários e humanos nos permitiu identificar as diferentes atitudes e estratégias utilizadas pelos grupos étnicos para reivindicar seus direitos, constituindo-se, assim, um elemento a ser incorporado na metodologia científica do campo das Paisagens Linguísticas

Palavras-chave: representações étnicas; paisagem linguística; espaço urbano-universitário; desconpasso na América Latina.

Resumen. El presente artículo pretende explorar, desde un enfoque de Paisaje Lingüístico, los espacios universitarios y urbanos como telón de fondo para poner de manifiesto los desajustes en la integración étnica y la incorporación de las diferencias en Brasil y Bolivia, a partir de dos ciudades que pulsán en urbanidad y atraen talento interesado en participar en sus entornos académicos. En Brasil, se estudiarán las protestas étnicas que, en algunos espacios, se naturalizan como una ocupación estudiantil, un derecho regular y general que resuena en los espacios universitarios como una fase simbólica pero fugaz. En Bolivia, se mostrarán los resultados de protestas anteriores que aún hoy dejan huella en el paisaje urbano y universitario, a pesar de que estas se han silenciado sin que se hayan producido grandes cambios en la condición de las diferencias étnicas. Por tratarse de un estudio cualitativo-descriptivo, se han recogido, in situ, a través de fotografías y documentos diversos, registros de cómo la superdiversidad de acciones, actitudes y movimientos han perfilado en São Paulo resultados que ya han sido recorridos por La Paz, destacando, en la comparación entre estos espacios, el desajuste del progreso en las grandes metrópolis de estos dos países latinoamericanos. El análisis de las imágenes que llenan los espacios universitarios y humanos ha permitido identificar las diferentes actitudes y estrategias utilizadas por los grupos étnicos para reivindicar sus derechos, constituyendo así un elemento a incorporar en la metodología científica del campo de los Paisajes Lingüísticos.

Palabras clave: representaciones étnicas; paisaje lingüístico; espacio urbano-universitario; desajuste en América Latina.

Abstract. In this article we apply a Linguistic Landscape approach to explore university and urban spaces as the background to highlight discrepancies in ethnic integration and incorporation of differences in Brazil and Bolivia. We focus on two vibrant cities that attract talents interested in participating in their academic environments. In Brazil, we address ethnic protests that, in some spaces, are naturalized as student occupations, a regular and general right that resonates in university spaces as a symbolic but fleeting phase. In Bolivia, we highlight the outcome of past protests whose marks are still found on the urban and university landscape, although protests have been silenced with no significant changes in ethnically different conditions. We have done qualitative, descriptive research based on in loco photographs and various documents to collect records of how superdiversity of actions, attitudes, and movements has outlined results in São Paulo that have already been witnessed by La Paz. By comparing these spaces, we have placed emphasis on the discrepancy in advances in the major large cities of

these two Latin American countries. The analysis of images that populate university and human spaces allowed us to identify the different attitudes and strategies used by ethnic groups to claim their rights. This is an element that should ultimately be assimilated by Linguistic Landscape scientific methodology. Keywords: ethnic representations; linguistic landscape; urban-university space; discrepancy in Latin America.

1. Introdução

Os *campi* universitários são espaços privilegiados de reivindicações identitárias, mas essas reivindicações são mais ou menos visíveis a depender do momento de integração das diferenças étnicas nesses espaços. Em geral, podem-se apreender os efeitos dessa integração tanto na paisagem universitária quanto na paisagem urbana circundante. No contexto universitário brasileiro, por exemplo, todas as reivindicações étnicas saltam os muros e invadem a cidade. É o caso da Universidade de São Paulo (USP), que é considerada um dos orgulhos paulistas pelo papel histórico que teve num momento crítico da política brasileira.

A USP nasce com essa marca de luta pela democracia; no entanto, demorou-se a se engajar na luta pela igualdade de direitos sociais criando cotas de acesso aos negros e indígenas. Essa vitória no respeito às diferenças étnicas transbordou pela cidade, promovendo uma manutenção do grito reivindicatório em paisagens diversas na cidade. Nesse sentido, no contexto urbano em geral, a paisagem linguística (PL) pode ser concebida como uma ferramenta intencional para despertar o pensamento crítico. Ela também favorece a oportunidade de analisar e refletir sobre temas como a diversidade étnica e identitária, a desigualdade e o poder e faz referência às reivindicações de grupos, ao mesmo tempo que promove a busca por transformações ideológicas representadas no contexto multi-identitário local, tal como defendem [Gorter e Cenoz \(2024, p.311\)](#):

We discuss some Studies that have demonstrated how linguistic landscapes hold considerable potential for a range of possibilities for language learning, literacy practices, multimodality, identities, ideologies, and functions of sign and, in particular, for increased language awareness and for critical reflection on questions about social and political issues.

Na Bolívia, a Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), de La Paz, parece silenciosa quanto a lutas étnicas, mas as aparências podem enganar. Basta uma simples visada atenta pela cidade e se verificará que essa luta já esteve ativa preteritamente e deixou respostas sociais inscritas em alguns lugares. Esse descompasso entre os espaços universitários brasileiro e boliviano sugere que as dinâmicas locais presentes e pretéritas podem ser percebidas em clamores, em reivindicações sociais e em inscrições cristalizadas na PL ([Melo-Pfeifer & Lima-Hernandes, 2020](#)).

Neste artigo, percebendo a lacuna existente nos estudos da paisagem linguística de cunho reivindicatório, priorizamos os elementos que se revelam proeminentes em cada paisagem, seja por meio da arte¹ como forma de ecoar reivindicações étnicas nos espaços urbanos e universitários, seja por meio de inscrições - nem sempre percebidas

¹ Admitimos que o conceito de arte é variável de lugar para lugar, de autor para autor e de época para época. Na percepção brasileira, toda forma de expressão criativa que tenha a finalidade de comunicar mensagens codificadas em imagens ou textos escritos em muros, painéis ou fachadas são alinhados com o conceito de arte urbana. Num passado não muito distante, a administração urbana reprimia essa forma de expressão e, em razão disso, eram rotuladas como pichação. Com o passar do tempo e a compreensão de que havia um poder reivindicatório implícito nessas obras, houve uma reanálise do conceito e do rótulo utilizado. Abandonou-se o termo pichação e passou-se a adotar grafite. De rabiscos associados à marginalidade, surge o conceito de espaço reivindicatório de caráter artístico.

pela população local como resultado de reivindicações pretéritas ou como elementos identitários presentes nos espaços de convivência social urbana. Como já sinalizado, duas PL serão analisadas: São Paulo (Brasil) e La Paz (Bolívia).

São Paulo traduz-se numa megalópole que concentra grande riqueza por via de serviços, como desde sempre foi sua tendência natural na passagem de Capitania de São Paulo² a Estado de São Paulo (Lima-Hernandes, 2009; Costa, 2014). Sua riqueza está concentrada nas mãos de alguns poucos há muito tempo. A população local menos abastada, a partir do primeiro governo de esquerda no século XX, passou a ter voz e a reivindicar o direito à sua visibilidade nas cidades por meio de manifestações. A USP passou a se preocupar com essa ascensão identitária de modo a abrir portas e a criar estratégias de aceleração do acesso à camada mais desfavorecida e mesmo à classe média urbana e rural. A despeito das demandas de gênero e de outras causas sociais de grupos minorizados, as étnicas são as mais visíveis³.

Percorrer o caminho que vai da USP (zona Oeste) a uma das regiões mais humildes (zona Leste), em que houve a criação de um segundo *campus* universitário, conhecido como “USP Leste”, nos permitirá evidenciar essas demandas. Para isso, munidos de *smartphone*, registramos grafites, que são formas artísticas de expressão ligadas à contracultura. A linguagem multimodal dos grafites costura o percurso em fachadas laterais de prédios residenciais e comerciais, em túneis, em muros ao longo do caminho. Vide imagem 1.



Imagem 1: Grafite⁴ no centro da cidade de São Paulo (Brasil).

Fonte: Arquivo das autoras.



Imagem 2: Grafite exposto no terminal de ônibus interdepartamental, La Paz (Bolívia).

² A Capitania de São Paulo foi uma das capitanias coloniais do Brasil, criada em decorrência da separação de Minas Gerais, em 1720. (Costa, 2014).

³ Cabe ressaltar que a língua oficializada e imposta a todos é a língua portuguesa do Brasil, mas, para quem convive com essas camadas populacionais, é fácil saber que as construções, os tons e o léxico denotam as marcas étnicas reivindicatórias. Isso quer dizer que as línguas étnicas, na USP, são invisibilizadas como voz reivindicatória, mas não em La Paz. Esse é mais um descompasso entre as paisagens que focalizamos.

⁴ Enquanto pintura, constituída a partir de diferentes formas e cores, o grafite tem valor estético e, por isso, é considerado como uma expressão artística contemporânea, sendo bem aceito na sociedade. Fonte: e-diariooficial.com

Na imagem 1, o texto multimodal compõe-se de uma figura meio humana meio pássaro, com penas coloridas. Seus braços abertos representam o acolhimento às diferenças étnicas e de gênero na cidade de São Paulo. A representação do arco-íris simboliza a causa LGBTQIAPN+⁵ e se soma à mescla da etnia indígena com a preta. Essa imagem é complementada por um texto com a inscrição "Somos todos UM", em português, sinalizando que as diferenças unem a população. Mesmo a decisão por um texto multimodal (híbrido em códigos) já reforça a diversidade que se pretende evocar com esse grande mural: a língua portuguesa age como estratégia de reforço para a multimodalidade semiótica (Gorter e Cenoz, 2024). De outra forma, nota-se a figura de Isis, associada à ideia de proteção, que é situada à frente das cores do arco-íris, símbolo da união e da diversidade da comunidade LGBTQIAPN+. Assim também, a estrela de seis pontas que combinada à inscrição "somos todos UM" que, suscita, a conexão entre as diferentes culturas. É uma representação inclusiva e integrativa da diversidade na paisagem linguística urbana.

Assim como São Paulo, La Paz se traduz como uma metrópole de riqueza cultural e histórica. Nas ruas, a herança indígena se mescla às influências modernas criando um cenário em que a superdiversidade⁶ se mostra. Com a riqueza econômica concentrada igualmente nas mãos de poucos, grandes desafios rondam a vida da maioria da população de La Paz, e a UMSA teve e tem um papel relevante no apoio aos movimentos sociais. Através de seus programas de apoio a esses movimentos, as comunidades indígenas ganharam maior visibilidade, e estudantes de classes menos privilegiadas tiveram acesso ao ensino superior. Os grafites, tal como o da imagem 2, representam a superdiversidade étnica e, conseqüentemente, a diversidade (direitos e acessos) dentro da diversidade (convivência étnica e linguística). Vide imagem 2.

Na paisagem linguística do terminal de ônibus se privilegia o uso do espanhol. Em uma leitura multimodal e semiótica, exibem-se diferentes rostos que representam a diversidade cultural e, na parte central da imagem, se encontra o rosto de uma mulher indígena adulta. Na parte inferior, há uma inscrição da palavra aymara 'kullakita', que faz referência a 'irmã' com um sentido afetivo. Na visão andina, todas as mulheres são consideradas irmãs. Esta palavra é de uso frequente entre os aymaras para aproximarem-se nas relações interpessoais.



Imagem 3. Saída de emergência do terminal.
Fonte: Arquivo das autoras.

A imagem 3 sinaliza a saída de emergência em espanhol, inglês, aymara e quechua. A presença do multilinguismo decorre do fluxo turístico nacional e internacional por transporte terrestre. Lembremo-nos de que em La Paz predomina o povo aymara, embora também haja a população quechua. Esses rasgos identitários reverberam a

⁵ Para entender a mudança da sigla LGBT para LGBTQIAPN+, sugerimos consultar O Globo (2024).

⁶ Consideramos os estudos de Vertovec (2007) que descrevem superdiversidade como a diversificação da diversidade.

diversidade e apelam por direitos de integração social, daí nossa decisão de refletir sobre o tema. Inicialmente, explicaremos a realidade urbana de São Paulo e, depois, a de La Paz. Ao longo da exposição, pinçaremos elementos identitários relevantes e pertinentes em cada um desses espaços.

2. Mote temático: diversidade e reivindicação étnica de povos originários do Brasil e da Bolívia

O Brasil é uma grande colcha de fuxico⁷, com retalhos de tecidos provenientes de uma diversidade étnica muito grande. Sua dimensão territorial nos remete a um passado em que, de acordo com o IBGE⁸ (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 2023, mais de dois milhões de indígenas ocuparam este território. Com o tempo, devido ou à perda de território e consequente aproximação entre tribos ou à criação de território comum para a convivência (por exemplo, a Reserva do Alto Xingu), um processo de integração passou a ocorrer. Um exemplo de integração é apresentado por Sampaio (2007) com base na produção de Eduardo Galvão, grande interessado pela aculturação indígena⁹. Em São Paulo, sobreviveram algumas tribos indígenas, no entanto em condições muito precárias de acessos e direitos. Dado ser sua população de baixa densidade, demonstram pouca ou nenhuma autonomia em relação ao autogerenciamento, seja por regras ultraliberais de acesso, seja por barreiras impostas à sua condição marginalizada e desvalorizada em políticas públicas.

Em outro espaço brasileiro, diferentemente, um movimento dos Bóe-Bororo visa ao autogerenciamento. Os agentes e líderes da dinâmica são jovens de Córrego Grande, Perigara, Piebaga e Merúri. Todos eles falam a língua Bóe-Bororo que, segundo os estudos, liga-se ao tronco linguístico Macro-Jê, ainda que demonstre tendências para o desaparecimento¹⁰. Com o movimento de empoderamento pelos jovens, estes passam a assumir o lugar de difusores da língua materna ocupando a função de professores. Sampaio (2007), com base em Isaac (2004), expôs números que referendam essa substituição em 9 aldeias (Merúri, Garças, Sangradouro, Tadarimana/Jurigue, Praião, Pobore, Córrego Grande, Piebaga e Perigara). Tanto os indígenas mais velhos quanto os mais jovens, que se sentiam preparados para ocupar a função, argumentavam que um professor indígena traria maior benefício ao processo de ensino-aprendizagem, porque facilitaria a intercompreensão por fatores identitários que produziriam um sentimento de pertença pelos alunos e pelos professores. Com isso, vemos que a substituição de professores é uma importante estratégia para a integração social.

⁷ Fuxico é o nome dado a conversas, especialmente entre mulheres no passado. Enquanto conversavam sobre a vida alheia, costuravam retalhos de tecido. Posteriormente, Fuxico passou a nomear as peças artesanais feitas de retalhos de tecido. Costurando-se um fuxico no outro, tem-se uma colcha ou uma toalha de mesa que enfeita o ambiente. No passado, era feito de sobras de tecido por quem não podia adquirir uma sem retalhos. Hoje, é valorizado como artesanato.

⁸ IBGE | Brasil: 500 anos de povoamento | território brasileiro e povoamento | história indígena | os números da população indígena.

⁹ De acordo com Sampaio (2007, p. 215), o conceito de aculturação remete a "um processo sociocultural no qual se registram mudanças ou transformações em sociedades e culturas, que se encontram e passam a conviver, interagindo."

¹⁰ "No final da década de 70, o ensino da língua materna já era uma prática na escola da Aldeia Indígena Merúri. Nas outras áreas indígenas, somente com a chegada das Irmãs da CICA, professoras Maria Ossemmer (na Aldeia Córrego Grande, em 1980) e Valdina Tambosi (na Aldeia Piebaga, 1992), o ensino da língua materna foi ministrado nesses locais." (Sampaio, 2007, citando Isaac, 2004, p. 49-50).

No caso da Bolívia, no início do período em que assumiu o estatuto de Estado independente, a população indígena monolíngue majoritária convivia com um governo oligárquico. Todas as decisões subjugaram os povos indígenas ao ponto de serem despojados de suas terras e, num processo de minorização, foram bloqueados em seus acessos e direitos, por exemplo de serem remunerados por sua força de trabalho. Na década de 1950, o sistema educacional e o sistema agrário foram reestruturados. A educação, universalizada, passou a incluir segmentos diversos da população, dentre os quais o dos indígenas, porém numa educação monolíngue e monocultural que, cada vez mais, os afastou de sua língua-cultura.

A partir da década de 1980, acentuaram-se os movimentos indígenas iniciados na década de 1930, tornando visíveis as desigualdades (econômicas, sociais, políticas) e acentuando as reivindicações, não só por terra e território, mas também por direitos fundamentais e por uma educação inspirada na realidade boliviana. Esses movimentos conseguiram algumas reparações históricas, como a devolução de algumas terras que estavam nas mãos de latifundiários, transferindo-se a titularidade aos proprietários originais, os povos indígenas. Da mesma forma, com base em lutas constantes, os povos apresentaram o projeto de uma educação plurilíngue intra e intercultural, que mais tarde se tornou lei. A despeito desses avanços, a educação continua com um modelo monolíngue e globalizante.

Se, por um lado, a Bolívia vivenciou avanços decorrentes de lutas étnicas, com benefícios na integração social dos povos originários e na manutenção das respectivas línguas maternas, ainda que com restrição de uso em alguns espaços, por outro, o Brasil, muito mais miscigenado, viu sua população parda aumentar em número, ampliando a percepção da língua portuguesa como língua materna, e muitas tribos indígenas foram se apartando e se isolando desse contato. Assim, embora, em ambos os espaços, houvesse reivindicação de direitos pelos indígenas, não só os momentos foram diferentes mas também seus resultados. No Brasil, essa luta tem sido mais recente, embora mais silenciosa entre os povos originários indígenas do que entre os descendentes de africanos.

A lente da superdiversidade nos move, assim, a delinear universos muito próximos geograficamente, mas descompassados em resultados de integração. E como todo ato comunicativo dirigido a um público é um ato político que integra a PL local, são atos políticos os grafites e as inscrições que nomeiam e potencialmente fazem pensar na demanda atual e pregressa que veiculam.

3. Sociedade brasileira mesclada e híbrida

Muitos bairros de São Paulo concentram migrantes europeus diversos (judeus, gregos, espanhóis, portugueses, franceses, alemães, dentre outros), asiáticos¹¹ (indianos, coreanos, chineses, japoneses e árabes) e africanos (guineenses, angolanos, moçambicanos, principalmente)¹², desenhando uma paisagem com representação global do mundo. Algumas dessas comunidades vivem lado a lado, sem, contudo, integrarem-se em conversas, tampouco em práticas socioculturais.

¹¹ Países da Ásia - <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/paises-da-asia.htm>

¹² Para uma visão mais aprofundada dessas correntes migratórias, sugerimos a consulta ao Museu da imigração de São Paulo: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/conhecasp/nossa-gente/migrantes/>

A USP, sendo a maior universidade da América Latina e uma instituição de renome no Brasil, recebe um fluxo considerável de filhos de imigrantes de todas as partes, assim como indígenas, ainda que em menor número, e negros, integrando-os socialmente. Um ambiente como esse em que fulguram ideias de democracia e liberdade e em que os jovens ganham voz para suas demandas é propício para que manifestações mais incisivas sejam notadas. As causas são sempre coletivas e as demandas são exibidas em ambientes públicos, arrastando outros grupos simpatizantes para essas lutas.

Mais recentemente¹³, esses grupos passaram a se inserir como vozes dissonantes ao *status quo*, ou seja, começaram a se perguntar sobre as próprias representações étnicas na escala de poder universitária. As estratégias adotadas pela Universidade como resposta a essa demanda foram principalmente a criação das cotas de reparação histórica (Franco & Afonso, 2024) e, simultaneamente, um intenso trabalho de alfabetização sobre a história étnica. Esses dois movimentos fizeram com que os grupos negros se destacassem em relação aos grupos indígenas. Suas demandas reverberaram-se por alguns recursos multimodais, tais como exibido na imagem 4 a seguir.



Imagem 4. Murais universitários.

Fonte: Arquivo das autoras.

No grupo de imagens 4, exemplos de demandas que emergiram na USP como parte da agenda estudantil revelam-se. Ambas as imagens referem-se a demandas sociais pela igualdade de direitos. Na primeira imagem, há a quebra da neutralidade da cor a partir da colocação de faixa de cor preta com a inscrição “PRETA”, como um recorte significativo que atravessa essa neutralidade social e reivindica seu lugar de direito na universidade. Já, na segunda imagem há um discurso multimodal de afirmação dos direitos da comunidade LGBTQI+ e o apelo da Faculdade de Letras

¹³ A USP implantou o sistema de cotas a partir de 2008 e, em 2024, já contamos com um percentual de 50% das vagas de ingresso reservadas para as cotas: “A política de ações afirmativas da Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest) atende pessoas que cursaram o ensino médio em escolas públicas. Mais da metade (54,1%) dos estudantes que entraram para a Universidade de São Paulo (USP) em 2023 vieram de escolas públicas. Pretos, pardos e indígenas representaram neste ano 27,2% dos ingressantes.” (<https://go.oei.int/zoap2gxy>)

contra a homofobia, com representação da etnia preta. Embora sejam monolíngues (português), as imagens revelam reivindicações voltadas às mudanças de perspectivas relacionadas às etnias e às questões de gênero.

3.1 A cor da paisagem na USP

Há tendências que guiam a vida dos lugares e das pessoas. As cidades se expandem em direção às áreas rurais, novos bairros surgem, o metrô liga regiões antes isoladas, as dinâmicas se integram e as pessoas passam a ocupar lugares que, antes, nem lhes ocorria ocupar. Assim ocorreu na cidade de São Paulo, cuja paisagem já estava em mudança quando os imigrantes europeus e japoneses passaram a integrá-la. Seus filhos, com o tempo, oxigenaram as salas de aula da USP com novas formas de ver o mundo (Lima-Hernandes, 2009; Oliveira e Lima-Hernandes, 2010), assim como alguns deles e também os filhos de “caipiras”, anos depois, tornaram-se os novos catedráticos (Texeira e Silva et al., 2012; Lima-Hernandes & Carvalhinhos, 2020). A diversidade paulista se complexificou e se tornou superdiversa ao ser integrada à diversidade preexistente.

A cidade inchou, expandiu-se sobre a área rural e tornou-se superpopulosa. A luta por causas socialmente soterradas, ou o apelo de grupos, por vezes invisibilizados, migrou da USP para as paredes de grandes prédios, muros das casas, murais das escolas, das universidades, das ruas e dos becos em diferentes formas de mensagens. Variados apelos foram, no passado, criminalizados por poluírem visualmente, ou sujarem a cidade. Depois, houve uma reanálise dessas imagens em “expressão artística”, e elas passaram a ser respeitadas como grafiteagem, sinônimo de arte urbana. Vide imagem 5.



Imagem 5: Grafite em prédio da cidade de São, Paulo Brasil)

Fonte: Arquivo das Autoras



Imagem 6. Apelo por professores pretos e indígenas, USP/SP

Fonte: *Jornal da USP*, 2023

As imagens multimodais encontradas pela cidade de São Paulo gritam a diversidade. Na imagem 5, temos a exposição da figura de um negro olhando a cidade de um ângulo próprio, buscando enxergar algo ao longe e, ao mesmo tempo, vemos acima de seus olhos a palavra “veracidade”, que nos induz ao sentido de “verdade”,

ou a uma forma mais atenta de “ver a cidade”. Há na parte inferior da imagem a frase “pode haver igualdade”, o que nos remete à ideia de esperança na questão da igualdade social, na cidade. Notamos que a palavra “igual” está em destaque, assim como “veracidade”. Dessa forma, podemos inferir que a imagem reivindica um olhar mais atento para a cidade, para a percepção das diferenças, para uma maneira de ver a cidade de forma igual numa língua que os transeuntes podem entender (Gorter e Cenoz, 2024).

Ainda que a paisagem linguística tenha maior enfoque na urbes, é compulsório notar que o estudo da paisagem viva e dos grafites engendra aspectos reivindicatórios e contestadores que nos permitem reconhecer e analisar a gama de problemas sociais. A imagem 6¹⁴ exibe a reivindicação de discentes pela inclusão de docentes pretos e indígenas.

Com tempo surpreendente, a USP tem respondido a algumas reivindicações. Em 2024, três mulheres indígenas (Arissana Pataxó, Francly Baniwa e Sandra Benites) passaram a liderar a Cátedra de Olavo Setúbal de Arte, Cultura e Ciência, do Instituto de Estudos Avançados, da USP.

Antes elitizada, até mesmo com aulas ministradas nas línguas nativas dos professores estrangeiros, a USP reinventou-se para alargar o escopo de seus objetivos. Depois, passou a alterar as formas de ingresso para acolher alunos provenientes de regiões periféricas da cidade e, mais recentemente ainda, além da questão social, passou a planejar a reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas com resultados interessantes em sua comunidade.

Tabela 1. Grupos étnicos representados na USP.

	Graduando	Pós-graduando	Pós-doutorando	Professor	Servidor	Total
Amarelo	2.986	611	51	192	349	4.189
Branco	38.549	13.960	1.148	4.699	9.946	68.302
Indígena	66	78	3	2	5	154
Pardo	10.461	2.592	124	93	1.505	14.775
Preto	3.124	936	31	28	699	4.788
Não informado	4.934	19.061	2.664	137	380	27.176
Total	60.120	37.238	4.021	5.151	12.854	119.384

Fonte: Dias (2023).

Destacamos na tabela as etnias sobre as quais tratamos neste texto. Comparadas entre si, notamos que os pardos estão mais fortemente inseridos na universidade, inclusive com um número significativo de professores que se autoidentificam assim, ainda que estejam muito mais densamente representados na categoria de graduandos. Os pretos seguem essa mesma ordem de distribuição étnica, o que não acontece com os indígenas, que estão concentrados numericamente nas categorias de alunos, e com baixa representação nas categorias de pesquisador, de professor e de servidor.

¹⁴ Publicada por Queiroz (2023), no *Jornal da USP*, 2023.

Os números exibidos na tabela incluem, no entanto, um alto índice de pessoas que não informam sua vinculação étnica. Mesmo assim, a USP é uma universidade "branca", daí a reivindicação constante que presenciamos em seus espaços. Guardadas as devidas proporções, podemos dizer que o que se vê hoje na USP é um retrato em miniatura do que ocorre na cidade de São Paulo:

Tabela 2. Representação étnica da cidade de São Paulo.

cor ou raça	população	%
Total	203.080.756	100
Branca	88.252.121	43,5
Preta	20.656.458	10,2
Amarela	850.130	0,4
Parda	92.083.286	45,3
Indígena	1.227.642	0,6
Sem resposta	11.119	0,0

Fonte: Censo demográfico 2022: população por cor ou raça - resultados do universo - (IBGE, 2023). [apud Informes Urbanos n.65- Junho 2024].

Obviamente, que a autoidentificação pode ser um fator explicativo da flutuação nas respostas. De todo modo, como pudemos evidenciar, as etnias preta e indígena são as que pedem direitos iguais aos demais. Todos os grupos, contudo, consideram ser a língua portuguesa do Brasil sua língua materna.

4. Pluralismo linguístico e cultural na Bolívia

A Bolívia é um Estado plurilíngue e plurinacional, em que coexistem 36 línguas, declaradas constitucionalmente como idiomas oficiais segundo o Artigo 5 da Constituição Política do Estado. Destas, 35 são originárias e estão distribuídas em diversos departamentos da Bolívia, sendo a maioria encontrada em terras baixas e uma minoria em terras altas. Segundo o Censo Populacional e habitacional de 2012 do Instituto Nacional de Estatística (INE)¹⁵, de um total de 10.57 milhões de habitantes, tem-se uma distribuição difusa da população indígena (vide tabela 3).

Três línguas nativas apresentam maior densidade demográfica: o quechua, o aymara e o guarani. As duas primeiras são faladas principalmente nas terras altas e a terceira nas terras baixas, contudo, a migração influenciou a diversificação da população rural em direção às cidades metropolitanas. Com ele, principalmente as línguas quechua e aymara expandiram-se para as cidades da zona andina e do leste da Bolívia. Em particular, a língua quechua é falada em todos os nove departamentos da Bolívia. As demais línguas são minorias que apresentam diferentes graus de vitalidade, segundo os parâmetros da ONU. Das 35 línguas originais, duas delas estão extintas, Guarasug'we e Puquina (Cuiza, 2016).

¹⁵ Os dados preliminares do último censo realizado na atual gestão ainda não estão disponíveis.

Tabela 3. População de idiomas oficiais do Estado Plurinacional da Bolívia - Censo 2012

Idioma	Falantes	Idioma	Falantes
Araona	24	Mojeño-Ignaciano	1.051
aymara	836.570	Mojeño-Trinitario	2.585
Baure	21	Moré	8
Bésiro	2.401	Mosetén	757
Canichana	7	Movima	502
Castellano	5.424.685	Pacawara	6
Cavineño	733	Puquina	76
Cayubaba	12	quechua	1.339.919
Chacobo	806	Sirionó	160
Chimán	8.904	Tacana	812
Ese ejja	676	Tapiete	48
Guaraní	39.307	Uruchipaya	1.383
Guarayu	6.980	Weenhayek	3.482
Itonoma	29	Yaminawa	127
Leco	53	Yuki	123
Machajuyai-kallawaya	1	Yuracaré	1.34516
Machineri	9	Zamuco	1.177
Maropa	116		

Fonte: Instituto Nacional de Estadística, 2012

As línguas nativas coexistem com o espanhol, que possui um número significativo de falantes. A maioria da população boliviana é bilíngue, quechua-castelhano ou aymara-castelhano. Em alguns casos, trilingue, quechua, aymara e espanhol. Num contexto plurilíngue e pluricultural, como o da Bolívia, coexistem as línguas indígenas originais e o espanhol. Na situação de contato linguístico, em que a maioria da sociedade boliviana é bilíngue, o espanhol prevalece pela condição comunicativa mais ampla entre os diferentes grupos, o que propicia melhores condições de vida evitando a discriminação. É também a língua do sistema educacional e das instituições governamentais.

A situação linguística descrita anteriormente gerou uma diglossia linguística e cultural, um dos fatores de expansão do espanhol e deslocamento do uso das línguas indígenas para contextos mais restritos. Tal situação dá origem a uma diglossia nas populações bilíngues ou trilingues, pois reflete o estatuto que a língua espanhola tem devido ao seu prestígio na sociedade plurilíngue e pluricultural da Bolívia (Laime, 2011).

Algumas ações nas políticas linguísticas, no entanto, permitem a revitalização, desenvolvimento e fortalecimento das línguas nativas, tal como a do Estado Plurinacional da Bolívia, prevista no inciso II, artigo 5º da Constituição Política do Estado (CPE), referindo-se ao uso das línguas nativas nas Instituições do Estado. De acordo com o artigo 235, parágrafo 7º do CPE da Bolívia, os funcionários públicos devem “falar pelo menos duas línguas oficiais do país”, ou seja, o espanhol e uma das línguas nativas.

¹⁶ Os dados preliminares do último censo realizado nesta gestão ainda não estão disponíveis.

Similarmente, na Lei 070 promulgada, em dezembro/2010, no artigo 88, parágrafo 1º da Lei de Educação nº 070 Avelino Siñani e Elizardo Pérez é criado o Instituto Plurinacional para o Estudo de Línguas e Culturas (Bolívia, 2010), como entidade descentralizada, uma agência do Ministério da Educação para desenvolver pesquisas linguísticas e culturais dos povos indígenas originários. Além disso, de acordo com a CPE, artigo 30, parágrafo II, nº 12, estipula-se que as nações e povos indígenas originários camponeses têm direito a uma educação intracultural, intercultural e plurilíngue em todo o sistema educativo.

Posteriormente, na Lei 070 Avelino Siñani e Elizardo Pérez, no artigo 1º, parágrafo 6º, fica estabelecido que “A educação é intracultural, intercultural e plurilíngue em todo o sistema educacional”. Além disso, no artigo 7º, afirma-se que “A educação deve começar na língua materna, sendo a sua utilização uma necessidade pedagógica em todos os aspectos da sua formação [...]”. Outro aspecto a considerar é a identidade dos povos indígenas originários do Estado Plurinacional da Bolívia, Bolívia, o que pode ser visto na tabela 4:

Tabela 4. Identidade indígena censos das Terras Altas 2001-2012

Povo indígena	Censo 2001	Censo 2012
quechua	1.555.641	1.281.116
aymara	1.277.881	1.191.352

Fonte: INE, 2012

De acordo com a tabela comparativa dos dois censos (tabela 5), 2001 e 2012, as duas populações indígenas relevantes das Terras Altas, quechua e aymara, apresentaram uma diminuição.

Tabela 5. Identidade indígena Terras Baixas - censos 2001- 2012

Povo Indígena	Censo 2001	Censo 2012
Chiquitano	112.218	87.885
Guaraní	81.011	58.990
mojeño	46.336	31.078

Fonte: INE, 2012

Na mesma direção, três dos povos indígenas das Terras Baixas diminuíram em população de acordo com o censo de 2012. A diminuição da população indígena e do número de falantes das línguas originárias tanto das Terras Altas como das Terras Baixas é impressionante. Segundo [Tamburini \(2013\)](#), a migração da população rural para diferentes cidades dos departamentos e/ou de outros países, em alguns casos, reproduz suas tradições, costumes, etc. Os migrantes também carregam consigo a sua língua, mas, ao mesmo tempo, adotam facilmente os modos de viver e de conviver com a população local e com as tradições diferentes.

O CPE, as leis e regulamentos do Estado Plurinacional da Bolívia favorecem o uso das línguas e a identidade das culturas indígenas que coexistem na Bolívia. Na CPE, os direitos dos povos indígenas camponeses originários são regulamentados,

especificamente, no artigo 30, inciso II, item 3, que dispõe: “A que la identidad cultural de cada uno de sus miembros, si así lo desea, se inscriba junto a la ciudadanía boliviana en su cédula de identidad, pasaporte u otros documentos de identificación con validez legal.” (CPE, 2010, p. 13). Porém, os falantes das línguas nativas não se autoidentificam com sua própria identidade cultural originária, em seus documentos pessoais. A mesma situação ocorre no censo populacional e habitacional: alguns habitantes, especificamente jovens, sendo falantes das línguas nativas e sendo provenientes de uma das culturas nativas, identificam-se como falantes de espanhol.

A despeito desse “abandono” linguístico, notamos a presença do incentivo para que os costumes e elementos culturais sejam respeitados. No mesmo parágrafo número 9 do CPE, está estipulado “Que os seus saberes e saberes tradicionais, a sua medicina tradicional, as suas línguas, os seus rituais e os seus símbolos e vestimentas sejam valorizados, respeitados e promovidos”. Consubstancia as Políticas do Estado Plurinacional, através do CP, leis e regulamentos, privilegiando as línguas culturais dos povos indígenas originários, pouco ou nada mais que frutos da reivindicação, revitalização e fortalecimento das línguas nativas ocorridos no passado e muito próximo ao que vemos hoje na cidade de São Paulo, conforme já apresentamos. Como destaca Layme (2011, p.126):

El tema de identidad parece ser una fuerza que contrarresta procesos de globalización, sean éstos culturales o lingüísticos. A medida que unas culturas y lenguas crecen a escala mundial otras corren el riesgo de desaparecer donde las lenguas unas se consideran globales, internacionales o mayoritarias, otras quedan siendo locales, regionales o minoritarias.

A população adulta ou de terceira idade é aquela que possui uma forte identidade aymara, quechua, e de outras línguas-culturas originárias, posto que para eles, usar a língua nativa faz parte de seu cotidiano e de sua vivência histórica. Apesar da migração do campo para a cidade, temporária ou permanentemente, conhecimentos, tradições e práticas culturais integram o cotidiano de modo a coexistirem com os novos hábitos. A nova Constituição Política do Estado Plurinacional da Bolívia reconhece as línguas nativas como oficiais, bem como sua identidade e conhecimento. As autoridades nativas nas representações oficiais e em diversos eventos oficiais vestem suas roupas nativas.

4.1 A paisagem linguística urbana da cidade de La Paz

Em nosso trabalho de campo, entre abril e maio de 2024, coletamos a PL por meio de fotos, visitando diferentes espaços, como por exemplo os órgãos estatais, o comércio, o transporte em um ambiente urbano central. Neste ambiente urbano, há maior concentração da população, particularmente por situações de trabalho, de estudo, ou outras razões e as imagens refletem o uso das línguas e dos símbolos que fazem parte ou identificam o espaço ocupado de acordo com a relevância.

Nesse sentido, partimos da análise e interpretação das imagens dos ministérios do Estado Plurinacional da Bolívia. Um dos Ministérios que está diretamente relacionado com as línguas e culturas nativas é o Ministério da Educação, que é a entidade responsável por conceber, fortalecer e avaliar políticas e estratégias educativas des-

colonizadoras, intraculturais, interculturais e plurilíngues. Um dos braços operacionais e técnicos desse Ministério é a Escola Plurinacional de Gestão Pública (EGPP), que é uma das entidades estatais que forma funcionários públicos em línguas nativas.



Imagem 7. Ministério de Educação.

Fonte: Arquivo das autoras.

A imagem 7, por um lado mostra o nome do Ministério em espanhol, por outro a placa frontal do EGPP tem a sua descrição em espanhol, o que reflete que a população de La Paz privilegia o uso do espanhol na escrita e na comunicação oral deslocando as línguas nativas para outros contextos de uso. Outro braço técnico dos Ministérios é o Instituto Plurinacional para o Estudo da Língua e da Cultura (IPELC) e os Institutos de cada uma das línguas e nações dos povos indígenas originais, cuja função é treinar funcionários públicos nas línguas originais e, ao mesmo tempo, como o EGPP, certificar seu conhecimento das línguas.



Imagem 8. Uso da língua na página web do IPELC

Fonte: Arquivo das autoras

Seria de se esperar que os sites do IPELC e de cada um dos institutos estivessem no idioma dos povos indígenas originais, porém, de acordo com a imagem 8, nos sites e no Facebook, as informações sobre as atividades realizadas ou a serem realizadas pelos institutos ou pelo IPELC estão em espanhol.

As instituições utilizam o espanhol para divulgar as atividades ao público em geral, uma vez que a população boliviana é majoritariamente espanhola e monolíngue. A informação de algumas publicações em relação às línguas e culturas nativas circulam na língua nativa, por serem material didático no ensino primário e secundário devido ao seu caráter intracultural e intercultural. As informações que tratam de temas comuns aos povos indígenas estão em espanhol. A Imagem 9 mostra publicidades de cursos de certificação.



Imagem 9. Publicidade de cursos e certificação

Fonte: <https://www.ipelc.gob.bo/>

Trata-se de cursos de quechua e aymara oferecidos à população e inclui os requisitos para a inscrição. Todas as informações estão em espanhol para que a população não falante das línguas nativas possa ter acesso a esses cursos, principalmente os servidores públicos, já que a certificação é uma exigência para quem trabalha em entidades estatais. Da mesma forma, fica evidente que a certificação em relação ao nível de conhecimento da língua nativa é em espanhol. Isso significa que nestas entidades estatais o espanhol tem maior funcionalidade em relação às línguas nativas. O uso privilegiado do espanhol deve-se à continuação de uma política linguística tradicional e à continuação do monolingüismo nos textos escritos.

O Ministério do Desenvolvimento e Planejamento é o único que tem uma placa com o nome do ministério em três idiomas nativos aymara, quechua e guarani (imagem 10), e a embaixada brasileira se destaca com seu nome em três idiomas - português, espanhol e o idioma nativo quechua (imagem 10).



Imagem 10: Ministério de Desenvolvimento e Planejamento
Fonte: Arquivo das autoras.



Imagem 11. Embaixada do Brasil em La Paz
Fonte: Arquivo das autoras.

A localização das inscrições varia. Na frente do pilar direito das instalações, está o nome da embaixada em português e, no lado direito desse pilar, está na língua quechua; a designação espanhola está no outro pilar frontal. É interessante que o Brasil tenha considerado a importância de colocar o nome da instituição em quechua, já que La Paz tem a língua aymara prevalecente sobre o quechua (mais de 1.000.000 de habitantes) No entanto, a população quechua está presente em todos os departamentos da Bolívia.

O teleférico, como o transporte público mais popular entre a população, contém 10 linhas, cujas estações são nomeadas em aymara, assim como a palavra “bilheteria”. Isso se deve, por um lado, ao fato de que a população da cidade de La Paz e El Alto fala aymara; por outro lado, a construção foi um dos principais projetos do governo de Evo Morales, cujas políticas favoreceram as línguas e culturas nativas.



Imagem 12. Meio de transporte teleférico

Fonte: Arquivo das autoras.

Na imagem 12, notamos, que nos espaços da estação central ‘taypi uta’ da Linha Vermelha, observam-se palavras em aymara e a palavra Qinaya, que é o nome de uma confeitaria, que denota ‘névoa’.

O panorama linguístico do centro da cidade de La Paz mostra um comportamento diferente das normas e leis em relação às línguas e culturas nativas; as instituições relevantes para o desenvolvimento das reivindicações dos povos indígenas nativos em relação à língua e à cultura não priorizam o mandato constitucional. De todos os ministérios, apenas um tem o nome em uma placa em três idiomas indígenas, mas os hospitais, o transporte urbano e as estações de teleférico usam o aymara. Há evidências da preferência por textos em inglês em pôsteres ou nomes de empresas locais, o que, de alguma forma, influencia a conscientização da população sobre a importância do inglês e provoca a busca pelo aprendizado informal ou ocasional desse idioma.

4.2 A paisagem do cenário linguístico na Universidad Mayor de San Andrés

A UMSA é uma das instituições acadêmicas de maior prestígio na Bolívia, que recebe alunos de diferentes departamentos, bem como das províncias de La Paz, razão pela qual os alunos vêm de diversas culturas, sendo bilíngues ou trilingues em alguns casos (principalmente falantes de aymara e/ou quechua, bem como de espanhol). Alguns professores e funcionários administrativos também são bilíngues, aymara ou quechua e espanhol. Essa universidade tem várias faculdades, que são

descentralizadas e, portanto, localizadas em diferentes áreas da cidade de La Paz. Apenas algumas delas estão localizadas no bloco da UMSA, além dos escritórios administrativos.

De acordo com o panorama linguístico, não foram encontrados grafites, pôsteres ou nomes de escritórios em idiomas nativos no bloco da frente da universidade. Porém no segundo pátio da universidade há um quiosque e, nesse espaço, o curso de Agronomia vende os produtos agrícolas que produz, que é chamado de “Chiqui Market”. Vide imagem 13.



Imagem 13. Universidad Mayor de San Andrés

Fonte: Arquivo das autoras.



Imagem 14. Cartelas na Carreira de Linguística e Idiomas

Na imagem 13, a frase é composta de duas palavras que correspondem a dois idiomas - chiqui, um adjetivo aymara que denota pequeno e, market, um nome em inglês que se refere a um mercado -. Na janela desse quiosque, há um cartaz com um logotipo que reflete o texto “UMSA food”, a palavra food está em inglês.

Quanto às ofertas acadêmicas da UMSA, o Departamento de Linguística e Idiomas, que faz parte da Faculdade de Ciências Humanas e Educacionais oferece diplomas em inglês, francês, espanhol, aymara e quechua, de modo que cada área tenha professores especializados. A UMSA é uma das primeiras universidades do sistema a oferecer cursos em dois idiomas nativos com uma população maior de falantes do que em outros idiomas.

O panorama linguístico dentro da Faculdade e do curso de graduação é semelhante ao do bloco. Nos espaços da graduação, não há cartazes, comunicados, ou convites em idiomas nativos, nem em outros idiomas que não seja o espanhol. No entanto, há um pequeno cartaz em uma das vitrines de informações, mostrando a chakana, símbolo do mundo andino, e no meio a palavra taypi da língua aymara, que denota o centro do núcleo.

Esse cartaz é uma propaganda para um dos candidatos à reitoria da faculdade, que usou a chakana como símbolo para se identificar com a população universitária de diferentes culturas. Há também uma imagem em que o texto está em inglês.

Em relação à paisagem linguística nas salas de aula de ensino de idiomas, havia quadros e *flipcharts* com textos escritos em dois idiomas. Por um lado, na sala de aula de aymara, há *flipcharts* nas paredes, com textos volumosos em aymara e um quadro de Tupac Katari com sua biografia escrita em aymara. Vide imagens 15. Por outro lado, na sala de aula de francês, há quadros com imagens de importantes pontos turísticos da França e seu texto correspondente em francês.

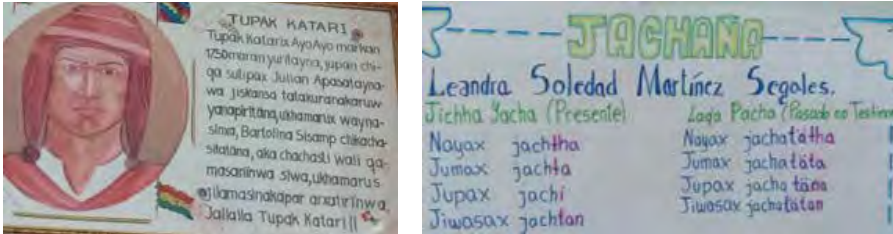


Imagem 15. Sala de Aula de ensino do idioma aymara
Fonte: Arquivo das autoras.

O panorama linguístico da UMSA é uma fonte de informações sobre a situação do uso do idioma. Apesar de parte da população ser de origem e/ou falante de aymara e quechua, ou trilingue, o uso de idiomas nativos é completamente invisível. Da mesma forma, o uso oral de idiomas é geralmente restrito a contextos familiares ou comunitários devido à falta de conscientização dos alunos sobre a importância dos idiomas e culturas nativos da Bolívia. Em alguns casos, são eles que se tornam invisíveis, negando seu idioma e sua cultura, demonstrando preferência pelo idioma inglês, com a grande falácia de que isso melhoraria suas condições de vida.

5. À guisa de Conclusão

Ao longo deste artigo, fomos apresentando evidências que nos conduziram à reflexão sobre a relevância das dinâmicas reivindicatórias internas e as formas como elas se exprimem em dado espaço geográfico. Ao mesmo tempo, evidenciamos a importância de algumas delas para a construção da paisagem linguística local, para além de imagens e fotografias. Fomos trazendo à percepção dos leitores a ideia de que há intenções reivindicatórias amortecidas pelo tempo, como vimos no caso da Bolívia, e em plena ebulição, como no caso do Brasil. Essas demandas nascem em ambientes de grande eferescência crítica entre jovens, como é o caso das duas universidades aqui exemplificadas. Nesse sentido, embora sejam elementos fundamentais para compreendermos as dinâmicas locais, ficou claro que considerar o peso do fator tempo é de primeira ordem para um estudo alinhado com as realidades locais.

O fator tempo, no estudo que desenvolvemos, permitiu visitar no momento dèitico de escrita deste texto duas paisagens diferentes: a que reivindicou, obteve algumas vitórias e manteve traços socioculturais originais, como as línguas étnicas (Bolívia) e a que vive uma ebulição social intensa, com mesclas de traços socioculturais evidentes, mas com grandes prejuízos em termos de reivindicação linguística (Brasil). Dois espaços latinoamericanos tão díspares nos fizeram mobilizar alguns dados de pesquisa que resguardavam também suas diferenças locais. Enquanto,

no delineamento boliviano, lançamos mão de dados estatísticos que corroboram sua diversidade linguística atestada em vitórias reivindicatórias, no contexto brasileiro, exibimos dados que permitem construir a percepção de uma integração étnica mais profunda pelo surgimento de uma categoria híbrida, os pardos. Nesse sentido, dados estatísticos corroboram o grande descompasso temporal e também integrativo dessas duas localidades.

Em alguns lugares como na cidade de São Paulo, o afastamento dos direitos fez com que algumas etnias (negros e indígenas) sobrepusessem suas demandas às de outros grupos, tornando a cidade um terreno neutro para as camadas híbridas da população, como é caso dos pardos, com consequências em sua maior integração social via universidade. Em La Paz, uma diversidade maior se revela, inclusive pela manutenção de línguas com estatuto de oficialidade e, numa fase mais adiante de avanços, já exibir impressas em órgãos públicos e fachadas comerciais essas representações identitárias em línguas e símbolos multilíngues. As Universidades locais são um campo em que se pode verificar a integração desses grupos, num simples exercício de verificação da densidade populacional universitária, tal como fizemos com os dados da USP e o número de professores, pesquisadores, alunos e servidores das etnias consideradas excluídas e menos favorecidas.

No meio universitário globalmente, vemos o inglês funcionando como língua prioritária, o que parece guiar o cenário linguístico de La Paz. No entanto, esse comportamento das pessoas na UMSA nos revela uma realidade social que, a despeito dos avanços alcançados, pode ser uma ameaça aos idiomas e às culturas nativas. A despeito de haver a tendência de globalização e de modernização em La Paz e na UMSA, o uso oral do aymara e do quechua tem sobrevivido e se revelado como o mais eficiente meio de alcançar novos conhecendo o saber-fazer, ou seja, as línguas étnicas continuam resistindo em uso, diferentemente do que ocorre na USP, em que a língua portuguesa é majoritariamente a língua veiculada.

Do que mostramos neste artigo, pudemos extrair a ideia de que lidar com o espaço universitário e com as reivindicações sob formas diversas ecoadas no *campus* e também em seu entorno urbano enriquece a compreensão do que é paisagem linguística e sociolinguística em espaços poscoloniais. Nesse contexto, não temos mais a figura externa como agente de preconceito e exclusão, mas as camadas étnicas que, em instâncias da vida pessoal, ainda zelam por comportamentos intraétnicos e resistem na luta para a ascensão social.

Cabe ressaltar, assim, que grafites e inscrições em fachadas, muros e paredes de prédios podem ser elementos adicionais que nos permitem compreender as lutas sociais que remanescem nas sociedades multiculturais, em especial, como as que apresentamos aqui, as poscoloniais.

Referências

- Bolívia (2010). Ley 070. Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez. *Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia*. <https://go.oei.int/qe8v2g2m>
- Costa, F. R. (2014). *Memória Histórica da Capitania de São Paulo: edição e estudo*. São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo.
- CPE (2010). Constitución Política del Estado. Bolívia. https://oas.org/dil/esp/constitucion_bolivia.pdf

- Cuiza, P. (2016). Dos de las 36 lenguas nativas en Bolivia están extintas; en el resto hay vulnerabilidad. *La Razón*. <https://go.oei.int/znp6jime>
- Dias, H. (2023). Comunidade Usp: Somos mais de 120 mil pessoas. *Jornal da USP*. Universidade de São Paulo. <https://go.oei.int/ln6xtxmc>.
- Franco, G., & Afonso, L. (2024). *Cotas na Fuvest*. <https://go.oei.int/1bthgjq>.
- Gorter, D., & Cenoz, J. (Orgs.). (2024). *Apanorama of linguistic landscape studies*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800417151>
- IBGE (2023). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Cidades e Estados*. «São Paulo». <https://go.oei.int/pir1tsom>.
- INE (2012). Instituto Nacional de Estadística. Disponível em: <https://www.ine.es/>
- Isaac, P. A. M. (2004). *Drama da educação escolar indígena Bôe-bororo*. EdUFMT.
- Layme, T. (2011). *Trilingüismo en regiones andinas de Bolivia*. Plural Editores.
- Lima-Hernandes, M. C. (2009). Trajetória da elite acadêmica na cidade de São Paulo. In: Ataliba, T. de Castilho (Org.). *História do português paulista* (pp. 173-184). UNICAMP/Publicações IEL.
- Lima-Hernandes, M. C., & Carvalhinhos, P. J. (2020). Um primeiro retrato sociolinguístico: um clique nos habitantes da cidade de São Paulo. In *Linguagem, cognição e interações* (pp. 54-85). FFLCH/USP.
- Melo-Pfeifer, S., & Lima-Hernandes, M. C. (2020). Paisagens linguísticas. [Apresentação]: ideologias, discursos e práticas multilíngues nos espaços sociais. *Domínios de Linguagem*. <https://doi.org/10.14393/DL44-v14n4a2020-1>.
- O Globo (2024). De LGBT a LGBTQIA PN +: por que a sigla mudou e o que significa cada letra?, de 28/06/2024. <https://go.oei.int/fsmsszsk>.
- Oliveira, A. K. M. & Lima-Hernandes, M. C. (2010). História sociolinguística do português de São Paulo: primeira metade do século XX. In: *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas* (Vol. 1, pp. 1-12). Universidade de Évora.
- Sampaio, O. S. (2007). *Eduardo Galvão – índios e caboclos*. Annablume.
- Tamburini, L. (2013). Bolivia Censo 2012: Algunas claves para entender la variable indígena. *Red Internacional de Estudios Culturales*. <https://go.oei.int/chuye1v8>
- Teixeira e Silva, R., Lima-Hernandes, M.C., & Santiago-Almeida, M.M. (2012). Redes sociais e atitudes linguísticas: o caipirês no meio acadêmico. In *História do português caipira* (Vol. 3, pp. 485-497). IEL-UNICAMP/FAPESP.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>

Cómo citar en APA:

Lima-Hernandes, M. C., Sampaio Farneda, E., & Cayetano Choque, M. (2024). O impacto da paisagem linguística nos espaços universitários e urbanos no Brasil e na Bolívia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 96(1), 97-117. <https://doi.org/10.35362/rie9616440>

La universidad como paisaje. Análisis de un paisaje lingüístico universitario argentino

A universidade como paisagem. Análise de uma paisagem linguística universitária argentina

University as a landscape. Analysis of an Argentine university linguistic landscape

Yolanda Hipperdinger ¹  <https://orcid.org/0000-0002-7985-3625>

¹ Universidad Nacional del Sur-CONICET, Argentina

Resumen. El artículo explora la exhibición de producciones lingüísticas oficiales y privadas en los espacios de circulación de una de las unidades académicas de la Universidad Nacional del Sur, institución argentina de educación superior de gestión pública. Se inscribe, así, en la segunda de las dos vertientes en las que se ha encauzado el estudio de la intersección entre paisaje lingüístico y educación, siendo la primera la orientada al aprovechamiento de datos de ese paisaje para la educación lingüística. En el marco de la vertiente que analiza el que se despliega en las propias instituciones educativas, la investigación desarrollada busca, en particular, contribuir al estudio del paisaje lingüístico universitario, constituyéndose en un acercamiento pionero en tal sentido en la Argentina. En el artículo se analiza cómo se ha procurado la visibilidad y la prominencia de las producciones registradas, desde las comunicaciones oficiales hasta las intervenciones manuscritas que responden a mensajes previamente exhibidos. Se analiza, asimismo, por último, la elección de lengua implicada en las distintas producciones.

Palabras clave: paisaje lingüístico; universidad; Argentina.

Resumo. O artigo explora a exposição de produções linguísticas oficiais e privadas nos espaços de circulação de uma das unidades acadêmicas da Universidad Nacional del Sur, instituição argentina de ensino superior de gestão pública. Insere-se, assim, na segunda das duas vertentes para as quais tem sido canalizado o estudo da interseção entre a paisagem linguística e a educação, sendo a primeira orientada para a utilização dos dados dessa paisagem para a educação linguística. No âmbito da vertente que analisa o que se implanta nas próprias instituições educacionais, a investigação desenvolvida procura, em especial, contribuir para o estudo da paisagem linguística universitária, tornando-se uma abordagem pioneira neste sentido na Argentina. O artigo analisa a busca pela visibilidade e o destaque das produções registradas, desde comunicações oficiais até intervenções manuscritas que respondem a mensagens previamente exibidas. Por fim, analisa-se também a escolha da linguagem envolvida nas diferentes produções.

Palavras-chave: paisaje lingüístico; universidad; Argentina.

Abstract. This paper explores the display of official and private linguistic productions in the circulation spaces of one of the academic units of Universidad Nacional del Sur, an Argentine public higher education institution. This study falls within the second of two branches in which the intersection between linguistic landscape and education has been approached, the first being oriented towards the use of data from this landscape for linguistic education. Within the framework of the branch that analyzes the linguistic landscape displayed in education institutions themselves, the research aims to contribute to the study of the university one, positioning itself as a pioneering approach to such a landscape in Argentina. The paper analyzes how the visibility and prominence of the recorded productions have been sought, from official communications to handwritten interventions responding to previously displayed messages. Finally, it also examines the choice of language involved in the various productions.

Keywords: linguistic landscape; university; Argentina.

1. Introducción

Se presentan en este artículo los hallazgos de un estudio de carácter exploratorio-descriptivo desarrollado sobre un paisaje lingüístico universitario en la Argentina. El paisaje lingüístico que estudiamos es el de una de las unidades académicas de la Universidad Nacional del Sur, institución de educación superior de gestión pública radicada en la ciudad de Bahía Blanca, al sudoeste de la provincia argentina de Bue-

nos Aires. Presentamos a continuación una breve reseña de la evolución del área de estudios en la que el trabajo se inscribe, para precisar la vacancia que dio origen a nuestra investigación.

Como es sabido, desde los aportes iniciales al estudio del paisaje lingüístico, entre los que se destaca el conocido artículo de [Landry y Bourhis \(1997\)](#) que suele ser considerado fundacional, el interés por ese nuevo y polimórfico objeto de estudio no ha cesado de crecer, impulsando una ingente cantidad de investigaciones particulares en los más diversos lugares del mundo. En simultaneidad con el crecimiento del interés y la multiplicación de las investigaciones fue operándose una ampliación paralela, y no menos notoria, de la conceptualización misma del paisaje lingüístico: desde una concepción inicialmente limitada a cuestiones lingüísticas se pasó a incluir también la consideración del interjuego semiótico ([Shohamy y Gorter, 2009](#); [Jaworski y Thurlow, 2010](#)), de una atención reducida a producciones de exhibición prolongada en el tiempo se pasó a considerar igualmente las de exhibición precaria –como los anuncios manuscritos y grafitis ([Rodríguez Barcia y Ramallo, 2015](#))– y hasta móvil –como las pancartas de las manifestaciones políticas ([Monje, 2017](#))–, y desde un anclaje solo territorial se pasó a considerar asimismo el desterritorializado paisaje lingüístico de los espacios virtuales ([Ivković y Lotherington, 2009](#)), o a compararlos ([Guarín, 2021](#)).

Entre las múltiples ampliaciones operadas –que la enumeración anterior no agota–, nos interesa especialmente la que revisó la atención exclusiva al paisaje visible desde las vías de circulación, arquitectónicamente exterior, para otorgarla también al de espacios de acceso público, pero arquitectónicamente interiores, como los aeropuertos ([Jaworski y Thurlow, 2013](#)) o las instituciones educativas ([Gorter y Cenoz, 2015](#))¹. Nos centraremos en este artículo en este último tipo de paisaje, que en inglés suele referirse como *schoolscape* ([Brown, 2012](#); [Gorter, 2018](#); [Wedin, 2021](#)).

El estudio del paisaje de las instituciones educativas se inscribe en una de las dos vertientes en las que se ha encauzado, en el área de estudios del paisaje lingüístico, su intersección con el campo de la educación. La primera en emerger, perfeñada por los aportes señeros de [Cenoz y Gorter \(2008\)](#), busca en los datos del paisaje lingüístico insumos para la educación lingüística; la segunda, en cambio, que es la que nos interesa en este artículo, se mantiene centrada en el paisaje mismo, estudiando el que se despliega en las propias instituciones educativas ([Gorter y Cenoz, 2015](#)). La primera de ambas vertientes es con mucho la que ha tenido mayor desarrollo de las dos: de hecho, la línea de trabajo que [Sáez Rivera \(2024\)](#) llama de “aplicaciones pedagógicas” del paisaje lingüístico constituye, según ese autor, “una de las tendencias más fuertes en la actualidad dentro de este tipo de estudios” (p. 191)². Si bien con menor cultivo relativo, el estudio del paisaje lingüístico de las instituciones educativas ha avanzado igualmente, abarcando establecimientos destinados a los distintos niveles de la enseñanza y diversos planteamientos metodológicos. Las inves-

¹ Gorter (2018) incluye a las instituciones educativas entre los que llama “semi-public institutional contexts” (el destacado es nuestro), caracterización que compartimos en vista de que, aun cuando el ingreso a ellas pueda no estar legalmente restringido, la existencia de un control tutelar (puertas que deben franquearse u oficinas en las que hay que presentarse, por ejemplo) inhibe en general que ingresen personas ajenas a la comunidad educativa correspondiente.

² Solo por ejemplo, y con limitación a ámbitos hispanófonos, ilustran esa afirmación los trabajos de [Ma e Illán Bea \(2023\)](#), [Rubio Perea \(2022\)](#) y [Sáez Rivera \(2021\)](#), vinculados con la enseñanza del español como lengua extranjera, la de español para hispanoparlantes y la de la propia disciplina lingüística, respectivamente.

tigaciones se han ocupado sobre todo de escuelas primarias y secundarias, tanto de gestión pública como de gestión privada, a veces en comparación (Auliasari, 2019), enfocando regularmente su paisaje interior (Bellinzona, 2018; Wedin, 2021) y también extendiéndose, en ocasiones, a la integración de su paisaje exterior al correspondiente entorno barrial (Ferro, 2022).

En el marco de esas investigaciones emergentes, los estudios dedicados al paisaje lingüístico universitario son palmariamente infrecuentes, aunque se los ha desarrollado ya en universidades de gestión pública y privada (Legge, 2015; Cao et al., 2022), con diversos objetos de atención –algunos constantes en los estudios sobre paisaje lingüístico y otros más específicos, como la coexistencia interlingüe (Tabajunda, 2018) y la incidencia de la pandemia de Covid-19 (Im, 2023), respectivamente– e implicando tanto variados acercamientos metodológicos como combinaciones de ellos (Reintegrado-Celino y Bernardo, 2023).

En el contexto latinoamericano, no obstante, y probablemente como consecuencia del desarrollo comparativamente tardío que en la región ha tenido el área de estudios que nos ocupa³, no solo no son abundantes todavía las investigaciones sobre el paisaje lingüístico de instituciones educativas, sino que –por su especial infrecuencia– las atinentes a instituciones universitarias son directamente raras.

En el caso de la Argentina, en particular, el paisaje lingüístico universitario no ha sido aún estudiado como tal: solo se ha atendido a aspectos muy puntuales en unas pocas universidades, sin que hasta el momento se disponga de investigaciones de conjunto sobre las producciones que conviven en los espacios en los que se desenvuelven las actividades propias de la institución universitaria⁴. En vista de esa vacancia, el estudio cuyos resultados exponemos en este artículo se planificó y llevó adelante con el fin de proveer una visión de conjunto de ese tipo, atendiendo a todas las producciones exhibidas en el espacio institucional seleccionado y a sus formas de convivencia. Constituye, en consecuencia, el primer estudio de carácter abarcativo de un paisaje lingüístico universitario argentino.

2. La Universidad Nacional del Sur y su Departamento de Humanidades

El registro en el que se sustenta este trabajo fue realizado, como lo adelantamos, en la Universidad Nacional del Sur. Creada sobre la base del Instituto Tecnológico del Sur en 1956, esta Universidad fue la séptima estatal fundada en el país, después de las de Córdoba, Buenos Aires, La Plata, Tucumán, Litoral y Cuyo. A diferencia de sus predecesoras, y también de la mayoría de las que se fundaron con posterioridad, la Universidad Nacional del Sur no se organizó internamente en facultades sino en departamentos, buscando una reducción de la estructura administrativa y mayor fluidez en la participación de los estudiantes en las asignaturas ofrecidas: con esta organización, si carreras de distintas unidades académicas incluyen una misma asignatura no es necesario que cada carrera provea su dictado por separado, sino que puede dictarla

³ Sobre esta “tardanza” reflexionan, por ejemplo, Bonnin y Unamuno (2019), quienes se preguntan por qué, si los estudios de paisaje lingüístico “cuentan ya con una trayectoria de veinte años”, son “tan escasos y recientes en América Latina” (p. 3).

⁴ Los estudios que han sido publicados hasta ahora evidencian no solo la limitación numérica referida sino también, y llamativamente, una concentración en las intervenciones manuscritas: la muestran la atención de Carranza (2024) al grafiti en espacios exteriores de un campus universitario y la de Fainstein (2022) y González (2023) a las inscripciones que registran en los sanitarios de sendas universidades.

el departamento más afín y ofrecerla a los demás como “materia de servicio” (lo cual favorece adicionalmente la confluencia y el consiguiente intercambio, positivamente valorado por la institución, de estudiantes con intereses académicos diversos).

En la actualidad, la Universidad Nacional del Sur desarrolla sus actividades educativas de nivel terciario y cuaternario en 17 departamentos académicos; cuenta además con escuelas de nivel inicial, primario y secundario, en este último caso con orientaciones diferentes que pueden cursarse en la Escuela Superior de Comercio, la Escuela Normal Superior y la de Agricultura y Ganadería. Esas actividades y otras de la institución –como las editoriales– tienen lugar en un complejo principal y un conjunto de otros edificios, ubicados en zonas fuertemente urbanizadas de la ciudad: el centro administrativo y comercial y el denominado Barrio Universitario. Asimismo, la Universidad dispone de un amplio campus y del predio destinado a la Escuela de Agricultura y Ganadería, emplazados a distancia de las zonas de mayor concentración poblacional.

Como en el caso de cualquier institución en la que se desarrollan actividades de distinto tipo en espacios diferenciados, no resulta posible referirse al paisaje lingüístico de esta universidad de un modo unitario, suponiéndole homogeneidad. De hecho, hemos observado evidentes diferencias, por ejemplo, entre el austero paisaje de algunas de las unidades académicas y el más nutrido de otras. Entre estas últimas se cuenta el Departamento de Humanidades, en el que nos centramos⁵.

Esta unidad académica desarrolla sus actividades en varias plantas de uno de los edificios del Barrio Universitario. El ingreso a la biblioteca especializada se encuentra en la planta baja del edificio (con la biblioteca situada en un espacioso subsuelo), ubicándose las aulas (de uso no exclusivo por el estudiantado de este Departamento) en las tres plantas superiores siguientes y, distribuidas en otras cuatro plantas, las oficinas del decanato y las secretarías, los gabinetes de trabajo y consulta de los docentes, y diversas salas de múltiples propósitos y uso común. El desplazamiento entre esas plantas puede hacerse tanto por escalera como por los ascensores aledaños, que ocupan el centro del edificio a modo de eje cuadrangular, con la escalera sobre uno de sus lados. En todas las plantas, los espacios de circulación circunvalan ese eje y las oficinas, gabinetes y salas se ubican, a su vez, en torno de esos espacios de circulación.

3. Decisiones metodológico-procedimentales

La investigación que llevamos adelante implicó el registro del conjunto de las producciones lingüísticas expuestas en los espacios de circulación descriptos, que constituyen la sección *más* pública del Departamento de Humanidades por cuanto, a diferencia de los espacios restantes (salas, aulas, etc.), se puede acceder a ellos sin franquear otras puertas que las que dan ingreso al edificio.

En cuanto a la unidad de análisis adoptada, seguimos la propuesta de [Backhaus \(2007\)](#) al identificar como tal “any piece of text within a spatially definable frame” (p. 66), la unidad que, por traducción de la voz inglesa *sign*, se denomina corrientemente

⁵ Ese departamento es, además, el que alberga institucionalmente los estudios lingüísticos, insertos en la estructura curricular de las carreras de Licenciatura, Profesorado y Doctorado en Letras y extendidos a otras carreras a través del Área de Lenguas Extranjeras.

signo en español⁶. Es de destacar, no obstante, que esta última denominación se aplica regularmente, en los estudios especializados, a producciones lingüísticas que son directamente accesibles a la vista, pero no a casos como el de varias hojas de papel superpuestas, dispuestas para ser leídas en sucesión, que no son raros, sin embargo, en el paisaje universitario que nos ocupa: suelen exhibirse de ese modo, por ejemplo, algunas resoluciones con largos anexos, que por esa exhibición forman parte del paisaje analizado y, por tratarse de piezas textuales exhibidas en marcos espaciales circunscriptos, caben en la definición antes citada⁷. La necesidad de incluir estas producciones en el estudio aconseja, así, eludir el uso del término *signo*. La posibilidad alternativa de hablar de *texto*, de cierta extensión en los mismos estudios, tampoco resulta adecuada en este caso, ya que remite a una conceptualización diferente de la unidad de análisis: la que Franco-Rodríguez (2008) ha escogido para la unidad que propone definir como “toda la escritura desplegada en el ámbito público cuyo contenido está ligado al negocio, institución o particular que lo exhibe” (p. 7). Esta definición no resulta aplicable al paisaje que analizamos, ya que, de acuerdo con ella, toda la escritura exhibida por la institución misma (esto es, “toda la escritura desplegada” en el espacio institucional analizado cuyo contenido se liga a la propia institución) formaría parte de un único *texto*. En consecuencia, circunscribimos la unidad de análisis de nuestro estudio siguiendo la definición de Backhaus, pero eludimos su elección designativa: remitiendo a un hiperónimo, según lo hemos venido haciendo hasta aquí, hablaremos en este artículo de *producción* para referirnos a cualquier enunciado o conjunto de enunciados –en eventual concurrencia con imágenes– que, con independencia de su modo de materialización en el paisaje lingüístico analizado, sea exhibido con un propósito comunicativo particular en un marco espacialmente circunscripto⁸.

En relación con el lapso temporal escogido para el registro, es de señalar que en la Universidad Nacional del Sur el dictado de las asignaturas se organiza anualmente en dos períodos lectivos cuatrimestrales, el primero extendido entre marzo y junio y el segundo, entre agosto y noviembre. Nuestro relevamiento corresponde al primer cuatrimestre de 2024, datándose el registro fotográfico al que corresponden las imágenes incluidas en este artículo en la primera quincena del mes de mayo.

El relevamiento abarcó la totalidad de las producciones exhibidas en los espacios referidos, con la excepción de las expresamente asignadas a otros departamentos en espacios de uso compartido. Ese relevamiento exhaustivo, desarrollado de acuerdo con las previsiones de un estudio sincrónico⁹, llevó a la documentación de 793 producciones, que difieren en múltiples aspectos y admiten diversas clasificaciones.

⁶ Son interesantes las consideraciones de Sáez Rivera (2021) sobre esa traducción, especialmente en relación con lo que llama “calco abusivo” (p. 182).

⁷ Las decisiones oficiales de importancia, como las de aplicación reglamentaria al conjunto de la comunidad universitaria respectiva o las declaraciones institucionales ante circunstancias de actualidad, se dan a conocer principalmente mediante su publicación en los sitios web correspondientes, pero ocasionalmente también se publicitan en papel en los espacios comunes a los que nos estamos refiriendo. En este último caso, cuando son extensas suelen ubicarse del modo que hemos descrito, como lo muestra la exhibición del reglamento de concursos que precede a la información relativa a la tramitación de concursos particulares, visible en la Imagen 2.

⁸ Esta decisión replica la tomada en el estudio de Fotti Berdasco (2023), en el que la unidad de análisis también es denominada “producción” (p. 200).

⁹ Pudimos documentar también, en el transcurso, algunos cambios en el paisaje observado, que podrán ser objeto un estudio diacrónico futuro.

En el marco de esa diversidad, no obstante, se destaca el contraste entre el dinamismo de parte del paisaje enfocado (en el que anuncios de eventos, por ejemplo, se agregan y retiran constantemente) y la permanencia de otras producciones (que llega a la solemnidad de las inscripciones sobre mármol o bronce). Dado que ese contraste se liga primariamente a la diferencia de agencia, de atención constante en los estudios de paisaje lingüístico —e indudablemente central en los del de índole institucional—, clasificamos las producciones que registramos en *oficiales* (513) y *privadas* (280), entendiendo por oficiales las que corresponden a la propia institución y por privadas las agenciadas por otros actores sociales (ateneos culturales, agrupaciones políticas, oferentes particulares de servicios, etc.)¹⁰.

La elaboración de este artículo responde al objetivo de indagar cómo coexisten las producciones oficiales y las privadas en el paisaje lingüístico abordado y observar especialmente, en el caso de las segundas (que, a diferencia de las “de la casa”, no son imprescindibles en el espacio institucional), cómo se procura para ellas la obtención de visibilidad y prominencia¹¹.

4. Resultados y discusión

Al analizar las producciones que registramos en el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur, lo primero que notamos es que, incluso entre las oficiales, pueden distinguirse las que son de exhibición permanente de las temporarias, como lo evidencian las destinadas a identificar ciertos espacios y a asignarles funciones, frente a las destinadas a la publicitación de actividades puntuales. La diferencia que señalamos se puede apreciar en las imágenes 1 y 2, en las que son temporarias las publicitaciones de horarios de cursado y de llamados a concurso para la cobertura de cargos docentes, respectivamente, y permanentes las producciones que dividen la superficie de exhibición en sectores especializados.

A diferencia de las producciones oficiales, en el paisaje analizado el carácter de las producciones privadas es, siempre, temporario. Trayendo a colación palabras de [Castillo Lluch y Sáez Rivera \(2011\)](#), se puede afirmar que ello se deriva del hecho de que las producciones privadas se encuentran, en este caso, pegadas a muros institucionales que podrían no albergarlas, esto es, constituyen lo que esos autores llaman, metafóricamente, “signos parásitos”: “anuncios personales manuscritos y carteles [...] pegados a muros o escaparates no destinados en principio a albergarlos” (p. 79). Es posible, sin embargo, trazar una distinción a este respecto también entre las producciones privadas, ya que solamente para algunas se han previsto expresamente espacios de exhibición y pueden considerarse, en consecuencia, convocadas y “prohijadas”, a diferencia de las demás. Las imágenes 3 y 4 ejemplifican ambas posibilidades: la

¹⁰ La distinción es tradicional en los estudios de paisaje lingüístico, con leves diferencias de denominación ([Landry y Bourhis, 1997](#); [Ben-Rafael et al., 2006](#)), y aunque ha sido sometida a algunos cuestionamientos, como los que expone por ejemplo [Li \(2021\)](#), sigue siendo generalmente empleada. En el caso que nos ocupa, no ha requerido mayor refinamiento que el de considerar agencia oficial la de la institución, estatal por su gestión pero —como todas las universidades de esa gestión en la Argentina— con autonomía y aunarquía, reconocidas en la reforma constitucional de 1994 ([Martínez, 2019](#)).

¹¹ Si bien no en referencia a las unidades de análisis del paisaje lingüístico, sino a las lenguas empleadas en él, es de notar que la visibilidad y la prominencia fueron ya consideradas por separado en la primera —aunque no la más citada— de las definiciones de paisaje lingüístico que se ofrecen en el célebre artículo de [Landry y Bourhis \(1997, p. 23\)](#): “Linguistic landscape refers to the *visibility* and *salience* of languages on public and commercial signs in a given territory or region” (el destacado es nuestro).

primera muestra una de las sectorizaciones del espacio potencial de exhibición a las que oficialmente se ha procedido, la *Cartelera cultural*, que da marco a cualesquiera promociones de actividades culturales, incluyendo las de iniciativa privada; la segunda, en cambio, muestra el usufructo de un lugar de exhibición, en uno de los muros de los espacios de circulación a los que atendimos, para el que no se han establecido previsiones especiales de ese tipo.



Imagen 1. Exhibición de horarios de cursado para alumnos



Imagen 2. Exhibición de información sobre concursos docentes



Imagen 3. Producciones exhibidas en la sección Cartelera cultural



Imagen 4. Producciones exhibidas junto a una puerta de ascensor

Una clasificación de Franco-Rodríguez (2009) nos ha sido útil para trazar la distinción referida. Como ya dijimos, este autor toma como unidad de análisis del paisaje lingüístico la que denomina *texto*, entendiendo por tal el conjunto de emisiones atribuibles a un mismo actor (modo en que denomina a su responsable intelectual), y considera textos *compuestos* a los que se exhiben sobre un mismo soporte material; en esos casos, distingue un actor primario, a quien se debe la provisión del soporte, y un actor secundario, cuyo texto usufructúa ese soporte (eludiendo, al hablar de *actores*, el problema de la autoría, que no siempre es reconocible): llama “*guest texts*” (2009, p. 4) a aquellos textos compuestos en los que el contenido del texto usufructuario no se relaciona con el exhibido por el actor primario, mientras que cuando existe una relación directa entre ambos habla de “*borrowed texts*” (ibid.). Si bien no operamos en este artículo con la noción de *texto* de Franco-Rodríguez, según llevamos dicho, sus consideraciones son inspiradoras y entendemos que las producciones que enfocamos se acercan –dada la relación aludida– a su categoría de “*borrowed texts*”, aunque hayan sido “convocadas”, lo que nos ha sugerido considerarlas “prohijadas”.

A la distinción anotada puede sumarse otra, relacionada tanto con la materialidad como con el propósito de las producciones que quedan fuera de las previsiones referidas: algunas (la mayoría) se *adhieren a* los muros, como las que mostramos previamente, mientras que otras (pocas) se *escriben sobre* ellos, como lo muestra la imagen 5, constituyendo casos de lo que Sáez Rivera y Castillo Lluch (2012, p. 312) han llamado “paisaje rebelde”.

Por último, encontramos también casos de lo que Pons Rodríguez (2012, p. 68) llamó “paisaje lingüístico contestado”: nos referimos a producciones que (típicamente de modo anónimo) se suman a otras (anónimas o no) para corregirlas o responderlas, incluyendo así en el paisaje, de un modo concreto, “el componente de la interactividad” (ibid.). Son ejemplos las intervenciones que muestra la imagen 6, operadas sobre un anuncio para efectuar una corrección gramatical y para ironizar una afirmación, y la segunda de las inscripciones que muestra la imagen 5: en este último caso, la oración imperativa “dejen de adoctrinarme”, que recoge (personalizándola) una denuncia que tuvo cierta presencia en el debate público argentino reciente¹², es respondida por otra igualmente imperativa, aunque formulada en inglés, que insta a quien formuló la primera a “crecer” o “madurar”, sugiriendo que solo puede “adoctrinarse” a quien lo permite¹³.

¹² Lo que se rotuló “adoctrinamiento” entró al debate público argentino actual en 2021, a partir del caso de una profesora de Historia de enseñanza media que fue grabada subrepticamente discutiendo en clase con uno de sus alumnos sobre la interpretación de hechos de la historia reciente del país, desacreditando la posición sostenida por el joven y haciendo una acalorada defensa de la suya propia; la grabación se volvió viral y varios medios de comunicación nacionales la recogieron como noticia, en general con fuerte tono crítico, al tiempo que la actuación de la profesora era respaldada por el Presidente Alberto Fernández. El “adoctrinamiento” denunciado en ese caso, y atribuido en ocasiones también a sectores del profesorado universitario que apoyaban a la coalición política entonces gobernante, fue un tópico recurrente en el conjunto de las críticas formuladas, sobre todo en la coyuntura de las elecciones presidenciales de 2023, por las dos coaliciones opositoras con mayor intención de voto (una de las cuales resultó triunfante en esas mismas elecciones).

¹³ Como puede verse en la fotografía, se intentó borrar esa segunda intervención, que consiguientemente –y aunque aún visible– aparece desleída.



Imagen 5. Inscripciones sobre la pared



Imagen 6. Inscripciones sobre un anuncio previo.

Vistas en perspectiva, la visibilidad y la prominencia no están en juego para las producciones oficiales: la institución tiene la prerrogativa de agenciar el uso del espacio para garantizarles a sus producciones propias una exhibición eficaz, sin limitaciones en el número, la ubicación ni la amplitud de las superficies requeridas. Las producciones privadas, en cambio, no gozan de esas facilidades y, consiguientemente, las condiciones que les permitan tal exhibición eficaz deben serles procuradas en el marco de su convivencia con las producciones oficiales y de una (como mínimo, potencial) competencia con las demás producciones privadas.

Las estrategias que encontramos orientadas a esa procuración en el caso de las producciones privadas pasan, en primer término, por encontrar cómo visibilizarlas, esto es, por elegir el (o, a veces, simplemente conseguir un) lugar de exhibición. La procuración de ese lugar se aplica incluso al tipo preseleccionado de producciones para las que la institución reserva sectores específicos, ya que se puede optar entre hacer uso de ellos o no (o ambas cosas): la búsqueda referida solamente no supone alternativas en el caso de las intervenciones "contestatarias", dado que su ubicación depende de las producciones que (figurada y literalmente) les han dado lugar. Con esa excepción, resultan claras las preferencias en la procuración del lugar de exhibición: los lugares escogidos de manera privilegiada son aquellos en los que necesariamente se posa la vista al moverse entre las distintas plantas del edificio, esto es, las paredes que se ubican a ambos lados de los ascensores y las que en cada planta se hacen visibles ante la apertura de sus puertas, así como las que, también en cada planta, se visibilizan al acceder por escalera¹⁴.

No obstante, la visibilidad que depende del lugar de exhibición puede considerarse condición necesaria, pero no suficiente, para procurar la prominencia: como lo señala Gil (2018) al estudiar la creatividad de la que se suele hacer gala en la onomástica comercial, para que lo que se exhibe quede "representado en el sistema mental de los receptores" debe "primero llama[r] la atención" (p. 127). En el paisaje lingüístico

¹⁴ Cada uno de los tramos de escalera que lleva de una planta a otra tiene, en la mitad de su extensión, una torsión de giro aprovechada como descanso. También sobre esos muros se exhibe comúnmente cartelería, aunque en menor proporción.

estudiado, encontramos que los intentos de llamar la atención pueden englobarse en tres estrategias principales, que proponemos denominar de *imposición*, *saturación* y *reiteración*:

- a) Entendemos por *imposición* la estrategia orientada a impresionar a los potenciales destinatarios mediante el tamaño de la producción exhibida, con la que se procura ocupar la mayor superficie posible. Por lo común, esta estrategia se completa con el uso de otros recursos direccionados al mismo impacto visual (fuertes contrastes de color, empleo de caligrafías inusuales, etc.).
- b) Entendemos por *saturación* la estrategia de “colonizar” un cierto espacio multiplicando la exhibición en él de producciones de la misma autoría y finalidad: aunque ninguna sea de tamaño destacado ni use recursos visuales especiales, la composición del conjunto busca, por abundancia, que no se lo pueda ignorar.
- c) Por último, entendemos por *reiteración* la estrategia de repetir la exhibición de una misma producción en distintos espacios: aun cuando en cada caso sea expuesta aisladamente y no se imponga a la atención por otros medios, la producción repetida se vuelve así “omnipresente”.

En el paisaje lingüístico estudiado, las estrategias (a) y (b) son empleadas principalmente por agrupaciones políticas, mientras que la estrategia (c) es empleada sobre todo para promocionar actividades artísticas u ofrecimientos de servicios. La imagen 7 muestra la operación de la primera estrategia en el cartel artesanal de una agrupación política estudiantil, que ocupa toda la pared enfrentada a la escalera en una de las plantas del edificio. La imagen 8 muestra la puesta en práctica de la segunda estrategia, con producciones de un mismo sector político en una acumulación que, si bien no excluye la exhibición de otras, hegemoniza el espacio disponible sobre la pared en la que desemboca la escalera en la planta baja. Por último, las imágenes 9 y 10 muestran cómo se ha “sembrado” en diferentes espacios el afiche de una misma actividad artística (que también aparece en la imagen 8), y las imágenes 11 y 12 lo hacen en el caso de un mismo ofrecimiento de servicios (que puede verse igualmente en la imagen 4).



Imagen 7. Afiche de agrupación estudiantil



Imagen 8. Concentración de anuncios y prensa político-sectoriales



Imagen 9. Anuncio de actividad artística



Imagen 10. Anuncio de la misma actividad, junto a otros anuncios



Imagen 11. Promoción de ofrecimiento de servicios



Imagen 12. Promoción del mismo ofrecimiento, junto a otros anuncios

El último aspecto que nos resta tratar en relación con el trabajo heurístico que hemos realizado es el de la elección *de lengua* para la formulación de los mensajes exhibidos (hablamos de elección *de lengua* aquí, y no de elección *lingüística*, para evitar la ambigüedad de este último sintagma, que puede remitir tanto a la elección *entre* lenguas que nos atañe como a la elección, en usos de una *misma* lengua, de una u otra variante en los planos fónico, morfosintáctico, etc.).

En lo que respecta a las producciones oficiales, el paisaje lingüístico analizado podría caracterizarse, tomando palabras de Pons Rodríguez (2011), como “prototípicamente monolingüe” (p. 102). Aunque no hay una política institucional explícita sobre el particular, ello se ajusta al uso corriente en el conjunto de organismos estatales del municipio de Bahía Blanca y la provincia de Buenos Aires¹⁵, a los que la Universidad Nacional del Sur territorialmente pertenece, así como a los de escala nacional, a los que se homologa por su carácter de universidad nacional de gestión pública.

¹⁵ Algunas provincias argentinas sostienen, en cambio, la cooficialidad de algunas lenguas (indígenas) con el español, como en el caso de Corrientes (en la que desde 2004 es cooficial el guaraní).

El uso regular de una sola lengua, completamente naturalizado en estas instancias, suele verse como el reflejo de una sociedad sin otras lenguas en uso comunitariamente extendido. No obstante, uno y otra se ligan a un mismo proceso, que por ello corresponde reseñar, mediante el cual la Argentina pasó a sostener larga y consistentemente un ideal de Estado monolingüe.

Ese proceso ha sido extensamente abordado por especialistas en políticas lingüísticas y sociolingüística histórica y comprendido en general, sobre todo a partir del insoslayable estudio de Di Tullio (2003), como el resultado de una reacción de las élites dirigentes del país en tiempos en que este se consolidaba como Estado-nación moderno, a finales del siglo XIX y principios del XX, frente al ingreso masivo de inmigración ultramarina (de procedencia principalmente española e italiana, pero también francesa, alemana, dinamarquesa, rusa, otomana, etc.)¹⁶.

Frente a la coexistencia interlingüe resultante, los posicionamientos político-lingüísticos oficiales tendieron por entonces, en especial con el avance de las posiciones nacionalistas operado en torno del Centenario de la Revolución de Mayo (Rodríguez Aguilar y Ruffo, 2014), no solo a garantizar el monolingüismo oficial sino también a procurar el monolingüismo de la sociedad, instando a la población hablante de otra lengua a su abandono a expensas del español. La escuela primaria oficial fue el medio por antonomasia del que se valió esa política (Malheiro Gutiérrez, 2018) que, en combinación con otros factores (como, especialmente, la movilidad social ascendente que caracterizaba a la Argentina de la época, con su requerimiento laboral paralelo de un manejo eficiente del español), fue extraordinariamente efectiva: se multiplicaron los procesos de desplazamiento de las lenguas inmigratorias (Fontanella de Weinberg, 1978) y las representaciones sociolingüísticas tendieron a converger en torno del ideal referido, que hacía corresponder una única lengua a la nación (Pérez y Rogieri, 2013; Pérez, 2021).

Aunque a partir de la década de 1990 hubo cambios de importancia en la política lingüística oficial, que pasó discursivamente a orientarse de manera progresiva al respeto y la promoción de la diversidad lingüística (Prolo et al., 2013), cuando menos parte de las representaciones comentadas perviven hasta la actualidad, como lo ha mostrado López García (2021). Por otra parte, y ante la ausencia de cualquier otra lengua en uso por algún sector de la sociedad con relevancia numérica, no ha habido ningún cambio en la común expectativa de que no solo para los usos oficiales, sino para los informativos en general, el español es la única opción.

¹⁶ El objetivo de la dirigencia del país había sido primero "blanquearlo", subalternizando y hasta enfrentando con las armas a la población indígena que, sobre todo tras la llamada "Campaña del Desierto" (1878-1885), fue obligada a reubicaciones y mutaciones en su modo de vida y cuyas lenguas fueron estigmatizadas. La modernización subsiguiente, orientada a suprimir los resabios del pasado colonial y a modificar la estructura productiva del país, tuvo una de sus bases en el desarrollo de la agricultura, incorporando a la labranza tierras que habían estado bajo dominio indígena y creando en ellas numerosas colonias agrícolas, conformadas por inmigrantes, que dieron impulso a una nueva forma de explotación rural opuesta a la latifundista tradicional, concentrada en la ganadería. Ese cambio se combinó con la creación de ferrocarriles y puertos diseñados para la exportación de la producción rural, obras que, junto con las que implicó la creación de nuevos pueblos y el crecimiento de las ciudades, requirieron igualmente mano de obra en grandes cantidades. Con tales incentivos en relación con las fuentes de trabajo, la llegada de inmigrantes al país se mantuvo en altas tasas durante las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX –mermando recién desde el inicio de la Primera Guerra Mundial–, lo que provocó un crecimiento no vegetativo de la población de tal magnitud que es común referirse a esa etapa como la de la "Argentina aluvial" (Altamirano, 2001).

Esa previsión se cumple en el paisaje lingüístico estudiado, ya que (exceptuando la recurrencia al latín en algunas producciones exhibidas por cátedras dedicadas a la enseñanza de esa lengua clásica) todas las producciones oficiales registradas están formuladas exclusivamente en español. Menos esperable y, por lo mismo, más destacable, es que también las producciones privadas registradas, que no solamente tienen propósitos informativos sino que, como parte de su necesidad de competir por la atención, recurren también a emisiones enigmáticas, lúdicas, etc., se limiten igualmente, casi sin excepción, al español¹⁷; de hecho, en el paisaje lingüístico analizado constatamos una sola producción privada en la que se elige formular un mensaje en otra lengua: la respuesta manuscrita a una queja manuscrita que recoge la imagen 5, el tipo de intervención que más alejada se encuentra de las producciones oficiales.

Parece poder afirmarse, así, que si el margen de elección del lugar de exhibición, al que antes nos referimos, se reduce al pasar de las producciones oficiales a las privadas y, entre ellas, al pasar de las "prohijadas" a las "rebeldes", para llegar a ser nula en el caso de las que contestan a otras, el margen de elección de los mensajes que se busca exponer y de su forma, que incluye la lengua en la que son formulados, no se ordena del mismo modo y hasta puede hacerlo en el sentido inverso.

En cuanto al paso al inglés que registramos, en particular, puede suponerse que tal elección de lengua se subordina a una procuración de prominencia: como llevamos dicho, la elección del español es prácticamente excluyente en el paisaje analizado, por lo que la misma excepcionalidad de la opción por otra lengua sirve para llamar la atención.

Simultáneamente, no es casual que esa otra lengua a la que se recurre sea el inglés, ya que se trata de la única que, además del español, puede darse por generalmente conocida (si bien, por supuesto, en grados variables) en el contexto social de que se trata: además de su actualmente privilegiada posición internacional, el inglés es la única, entre las lenguas que en el sistema educacional argentino son llamadas "extranjeras", cuya enseñanza se ha previsto como obligatoria (Pozzo, 2009; Bein, 2013; Montserrat y Mórtola, 2018)¹⁸. La del inglés es, así, la elección de lengua en la que más puede confiarse, tras la del propio español, para la formulación de un mensaje que se pretenda generalmente comprendido o, como mínimo, reconocido como potencialmente significativo por el reconocimiento de la lengua en la que se lo ha formulado.

5. Conclusiones

Los resultados que avanzamos agregan evidencia empírica al todavía limitado estudio del paisaje lingüístico de estos espacios institucionales educativos específicos, sobre todo en el contexto regional y, en especial, en el de la Argentina, en el que ese estudio es hasta el momento, según lo señalamos al comienzo, prácticamente inexistente.

¹⁷ En estudios anteriores sobre el paisaje lingüístico de la misma ciudad, en cambio, se ha registrado una frecuente recurrencia a otras lenguas, cuando menos en el caso de las producciones privadas exhibidas en el ámbito comercial, como puede verse en los trabajos de Zangla y Oostdyk (2019) y –con atención específica al empleo de juegos de palabras como modo de llamar la atención en ese ámbito– de Duché Mónaco (2021).

¹⁸ Destacamos adicionalmente que el sintagma "lenguas extranjeras", empleado en lineamientos educativos oficiales y diseños curriculares, merece atención per se: dado que "extranjero" se opone a "nacional", la extensión misma del uso del sintagma referido patentiza la vigencia de la concepción, antes comentada, que hace corresponder a un estado nacional una única lengua.

Las indagaciones realizadas, orientadas a explorar y describir el paisaje universitario seleccionado, han conducido a una descripción general que mostró no solo la esperable asimetría entre las producciones oficiales y privadas en ese espacio sino, también, las estrategias derivadas del esfuerzo de quienes, en el marco de esa asimetría, procuran para sus producciones visibilidad, buscándoles lugar, y prominencia, procurando que se destaquen. En relación con la procuración de prominencia, en particular, distinguimos y caracterizamos tres estrategias, que denominamos de imposición, saturación y reiteración, direccionadas respectivamente a llamar la atención mediante el impacto visual de producciones únicas, la composición de conjuntos articulados de ellas o la repetición de una misma en diversos espacios.

En el paisaje lingüístico estudiado constatamos, asimismo, una decidida tendencia a emplear exclusivamente el español, que hace resaltar el excepcional paso al inglés registrado en el comentario manuscrito a una inscripción del mismo tipo. Entendemos que, por su contraste con el monolingüismo general del paisaje analizado, la decisión de plasmar el mensaje en otra lengua se orienta a darle prominencia, así como que la elección del inglés –la opción alternativa al español “por defecto” en el contexto local– obedece a minimizar el riesgo de incompreensión por los potenciales lectores.

Al atender de manera desagregada a la visibilidad y a la prominencia en el paisaje lingüístico analizado, por último, apreciamos que los márgenes de elección relativos a la primera se reducen progresivamente al pasar de las producciones oficiales a las privadas y, entre ellas, al ir desde las oficialmente “prohijadas” hasta las que se escriben a mano sobre producciones previas, mientras que los relativos a la segunda no siguen la misma progresión.

Según lo muestran estos resultados, los estudios del paisaje institucional pueden contribuir fuertemente a conocer mejor cómo se opera la construcción social del espacio de las instituciones educativas, a partir de una sinergia (peculiar a cada caso) de expectativas, propósitos y estrategias. La investigación del paisaje universitario, en el que convergen los propiamente institucionales como los demás actores, de vínculos diversos con la institución, es, por lo mismo, tanto novedosa como prometedora.

Referencias

- Altamirano, C. (2001). José Luis Romero y la idea de la Argentina aluvial. *Prismas. Revista de historia intelectual*, 5, 313-326. <https://go.oei.int/dmyhj1cz>
- Auliasari, W. (2019). *A Linguistic Landscape Study of State School and Private School in Surabaya* (Sarjana Degree Thesis). Sunan Ampel State Islamic University Surabaya. <https://go.oei.int/rsvqbpxi>
- Backhaus, P. (2007). *Linguistic Landscapes. A Comparative Study of Urban Multilingualism in Tokyo*. *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781853599484>
- Bein, R. (2013). La legislación sobre lenguas y su cumplimiento. *Abehache*, 3(4), 19-35. <https://go.oei.int/g3xypm5l>
- Bellinzona, M. (2018). Linguistic landscape e contesti educativi. Uno studio all'interno di alcune scuole italiane. *Lingue e Linguaggi*, 25, 297-321. <https://11nq.com/7xhJQ>
- Ben-Rafael, E., Shohamy, E., Hasan Amara, M. & Trumper-Hecht, N. (2006). Linguistic Landscape as Symbolic Construction of the Public Space: The Case of Israel. In D. Gorter (Ed.),

- Linguistic Landscape. A New Approach to Multilingualism* (pp. 7-30). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853599170>
- Bonnin, J.E. y Unamuno, V. (2019). Paisajes lingüísticos latinoamericanos: razones a favor, en contra y un montón de artículos. *Signo y seña*, 35, 1-6. <https://cutt.ly/iemFFqRV>
- Brown, K.D. (2012). The linguistic landscape of educational spaces: Language revitalization and schools in southeastern Estonia. In D. Gorter, H.F. Marten & L. Van Mensel (Eds.), *Minority Languages in the Linguistic Landscape* (pp. 281-298). Palgrave-MacMillan. <https://cutt.ly/RemFHeDQ>
- Cao, H.Z., Liu, Y.Q. & Chen, H.Y. (2022). Mapping the Linguistic Landscape in a Chinese University. *Open Access Library Journal*, 9, 1-16. <https://doi.org/10.4236/oalib.1109585>
- Carranza, I. (2024). "(Re)location of discourses in institutional space". In Shi-xu (Ed.), *The Routledge Handbook of Cultural Discourse Studies* (pp. 402-418). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003207245-29>
- Castillo Lluch, M. y Sáez Rivera, D.M. (2011). Introducción al paisaje lingüístico de Madrid. *Lengua y migración*, 3(1), 73-88. <https://cutt.ly/semFJmcO>
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2008). Linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46(3), 267-287. <https://doi.org/10.1515/IRAL.2008.012>
- Di Tullio, Á. (2003). *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Eudeba.
- Duché Mónaco, M.L. (2021). *La calle anda diciendo: juegos de palabras en el paisaje lingüístico* (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional del Sur. <https://cutt.ly/TemFLqAr>
- Fainstein, P.E. (2022). Aprendiendo con los grafitis. Estudiantes de español frente al paisaje lingüístico tabuizado. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 40, e14797. <https://cutt.ly/temFLEmX>
- Ferro, C. (1 de septiembre de 2022). *Cuando las paredes hablan. Paisaje lingüístico en escuelas mendocinas* [Plataforma de Información para Políticas Públicas de la Universidad Nacional de Cuyo]. <https://cutt.ly/FemFZgmV>
- Fontanella de Weinberg, M.B. (1978). Algunos aspectos de la asimilación lingüística de la población inmigratoria argentina. *International Journal of the Sociology of Language*, 18, 5-36. <https://doi.org/10.1515/ijsl.1978.18.5>
- Fotti Berdasco, M.C. (2023). Posicionamientos confrontativos en el paisaje lingüístico de Bahía Blanca. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 18, 198-226. <https://cutt.ly/5emFBjka>
- Franco-Rodríguez, J.M. (2008). El paisaje lingüístico del Condado de Los Ángeles y del Condado de Miami-Dade: propuesta metodológica. *Círculo de Lingüística aplicada a la Comunicación*, 35, 3-43. <https://cutt.ly/gemFNmt1>
- Franco-Rodríguez, J.M. (2009). Interpreting the linguistic traits of linguistic landscapes as ethnolinguistic vitality: Methodological approach. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 8, 1-15. <https://cutt.ly/kemFM2RG>
- Gil, J.M. (2018). Qué es la creatividad lingüística: una explicación neurocognitiva a partir de nombres de comercios de Mar del Plata. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 28(1), 116-134. <https://cutt.ly/uemF1D2v>
- González, D.S. (2023). El paisaje lingüístico en los baños de mujeres de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. *Entramado*, 19(1), 1-21. <https://cutt.ly/9emFOuWy>
- Gorter, D. (2018). Linguistic Landscapes and Trends in the Study of Schools. *Linguistics and Education*, 44, 80-85. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.10.001>
- Gorter, D. & Cenoz, J. (2015). Linguistic landscapes inside multilingual schools. In B. Spolsky, O. Inbar-Lourie & M. Tannenbaum (Eds.), *Challenges for Language Education and Policy: Making Space for People* (pp. 151-169). Routledge. <https://cutt.ly/uemFOBYP>
- Guarín, D. (2021). Los pronombres de tratamiento en el paisaje lingüístico quindiano (Colombia). *Miradas*, 16(1), 77-96. <https://doi.org/10.22517/25393812.24862>

- Im, J. (2023). The Linguistic Landscape as an Identity Construction Site of a United States' Higher Educational Institution in the Time of COVID-19. *Education as Change*, 27, 2-26. <https://doi.org/10.25159/1947-9417/11405>
- Ivković, D. & Lotherington, H. (2009). Multilingualism in cyberspace: Conceptualising the virtual linguistic landscape. *International Journal of Multilingualism*, 6(1), 17-36. <https://doi.org/10.1080/14790710802582436>
- Jaworski, A. & Thurlow, C. (2013). The (De-)Centering Spaces of Airports. Framing Mobility and Multilingualism. In S. Pietikäinen & H. Kelly-Holmes (Eds.), *Multilingualism and the Periphery* (pp. 154-198). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199945177.001.0001>
- Jaworski, A. & Thurlow, C. (Eds.) (2010). *Semiotic Landscapes. Language, Image, Space*. Continuum.
- Landry, R. & Bourhis, R. (1997). Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), 23-49. <https://doi.org/10.1177/0261927X970161002>
- Legge, N. (2015). *A Survey of The Linguistic Landscape of Stockholm University* (Master Degree Project). Stockholms Universiteit. <https://cutt.ly/GemF3clz>
- Li, Y. (2021). An expanded classification system of linguistic landscape and the analysis of dual discourse signage. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 4(1), 171-186. <https://doi.org/10.32996/ijllt.2021.4.1.16>
- López García, M. (2021). "Tú me quieres blanca". El mito de la pureza lingüística en la escuela argentina. *Lenguaje, sociedad y escuela*, 26(1), 120-132. <https://cutt.ly/AemF5365>
- Ma, Y. e Illán Bea, J.D. (2023). El paisaje lingüístico para la enseñanza de contenidos socioculturales en la clase de ELE. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 19, 25-40. <https://cutt.ly/temGqxt>
- Malheiro Gutiérrez, X.M. (2018). Inmigración, escuela y construcción nacional: algunas notas sobre la República Argentina. *Cadernos de História da Educação*, 17(3), 855-882. <https://cutt.ly/QemGttcG>
- Martínez, L.A. (2019). La autonomía de las Universidades Nacionales en el Sistema Constitucional argentino. *Derechos en acción*, 12(1), 317-387. <https://doi.org/10.24215/25251678e309>
- Monje, J. (2017). "Hindi Bayani/Not a Hero": The linguistic landscape of protest in Manila. *Social Inclusion*, 5(4), 14-28. <https://doi.org/10.17645/si.v5i4.1151>
- Montserrat, M. y Mórtola, G. (2018). La enseñanza del inglés para las grandes mayorías nacionales en Argentina. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 10, 167-191. <https://cutt.ly/memGwQYM>
- Pérez, L. (2021). De bárbaros, peregrinos e inmigrantes. Argentina (1880-1930). *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 15, 12-27. <https://cutt.ly/MemGq3xR>
- Pérez, L. y Rogieri, P. (2013). Lengua nacional y lengua de inmigración en la política lingüística. Argentina (1880-1930). *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 5, 99-117. <https://go.oei.int/lgq1cqdl>
- Pons Rodríguez, L. (2011). Hispanoamérica en el paisaje lingüístico de Sevilla. *Itinerarios*, 13, 97-129. <https://go.oei.int/qz82mdec>
- Pons Rodríguez, L. (2012). *El paisaje lingüístico de Sevilla. Lenguas y variedades en el escenario urbano hispalense*. Servicio de Archivo y Publicaciones de la Diputación de Sevilla. <https://go.oei.int/ywa43iwe>
- Pozzo, M.I. (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina. *Diálogos Latinoamericanos*, 15, 10-33. <https://bit.ly/4cLX1Uh>
- Prolo, S., Sranko, M.J. y Tapia Kwiecien, M. (2013). Argentina y las prácticas lingüísticas de los últimos veinte años (1990-2010). En L. Behares (Comp.), *V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas* (pp. 117-122). Universidad de La República. <https://bit.ly/4cJ76Ba>
- Reintegrado-Celino, J.I. & Bernardo, A.S. (2023). From Signage to Language Ideologies: Exploring the Schoolscape of a Comprehensive University. *Asian Journal of English Language Studies*, 11, 81-116. <https://bit.ly/4eOpKph>

- Rodríguez Aguilar, M.I. y Ruffo, M.J. (2014). El centenario y la educación: la épica de la nacionalidad en debate. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 16(22), 85-120. <https://bit.ly/4e19IAZ>
- Rodríguez, S. y Ramallo, F. (2015). *Graffiti* y conflicto lingüístico: el paisaje urbano como espacio ideológico. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 1(25), 131-153. <https://doi.org/10.31819/rili-2015-132509>
- Rubio Perea, E.M. (2022). El paisaje lingüístico: diseño de una situación de aprendizaje para la clase de Lengua Castellana y Literatura. *I Congreso Internacional sobre Paisaje Lingüístico*. Universidad Pablo de Olavide, 9-11 de noviembre de 2022. <https://bit.ly/4dZMLJ7>
- Sáez Rivera, D.M. (2021). El paisaje lingüístico como herramienta pedagógica para la enseñanza de la lingüística: un estudio de caso en la confección de blogs especializados en español. *Revista de Recursos para el Aula de Español*, 1(1), 167-204. <https://bit.ly/4g5UU0j>
- Sáez Rivera, D.M. (2024). Relaciones posibles entre temporalidad y paisaje lingüístico en español. *Philologia Hispalensis*, XXXVII(1), 185-212. <https://bit.ly/3AKuPDZ>
- Sáez Rivera, D.M. & Castillo Lluch, M. (2012). The Human and Linguistic Landscape of Madrid (Spain). In C. Hélot, M. Barni, R. Janssens & C. Bagna (Eds.), *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change: Diversité des approches* (pp. 309-328). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-02576-7>
- Shohamy, E. & Gorter, D. (2009). Introduction. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), *Linguistic Landscape. Expanding the Scenery* (pp. 1-10). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203930960>
- Tabajunda, D. (2018). Linguistic Schoolscape as Public Communication: A Study of Announcements and Signages in De La Salle University – Dasmariñas. *32nd Pacific Asia Conference on Language, Information and Computation*. The Hong Kong Polytechnic University, 1-3 December 2018. <https://bit.ly/3Z181d6>
- Wedin, Å. (2021). Schoolscaping in the third space: The case of the Language Introduction Programme in Sweden. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 15(2), 151-168. <https://bit.ly/3Z0VdDw>
- Zangla, A. y Oostdyk, P. (2019). Paisaje lingüístico: estudio de dos enclaves comerciales estratégicos de la ciudad de Bahía Blanca. En Y. Hipperdinger (Ed.), *Español y otras lenguas en el área dialectal bonaerense del español de la Argentina* (pp. 141-164). EdiUNS. <https://bit.ly/3ZljdBN>

Cómo citar en APA:

Hipperdinger, Y. (2024). La universidad como paisaje. Análisis de un paisaje lingüístico universitario argentino. *Revista Iberoamericana de Educación*, 96(1), 119-135. <https://doi.org/10.35362/rie9616435>

A paisagem linguística em Arquitetura e Urbanismo: um estudo de caso aplicado ao ensino

El paisaje lingüístico en Arquitectura y Urbanismo: un estudio de caso aplicado a la enseñanza

The linguistic landscape in Architecture and Urbanism: a case study applied to teaching

Altamiro Sérgio Mol Bessa ¹  <https://orcid.org/0000-0002-4213-4870>

¹ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil

Resumo. Esse artigo discute a paisagem linguística em Arquitetura e Urbanismo. Mesmo sendo um campo do saber já bem estabelecido, a paisagem linguística tem se colocado como multifacetada e fluida, estando aberta para novos exercícios epistemológicos. Nesse sentido, o autor propõe que a paisagem linguística em Arquitetura está presente nos aparatos de publicidade, placas de sinalização, letreiros e outras linguagens de comunicação do ambiente urbano e dos empreendimentos imobiliários, como também, e muito fortemente, nos próprios edifícios, ruas, praças, parques e demais estruturas que, pelas mensagens culturais milenares que carregam, oferecem seu repertório semântico à livre interpretação e decifração dos usuários. O artigo inicia discutindo a ideia de paisagem como uma tríade composta por imaginários, representações e materialidades, prossegue discutindo a paisagem linguística, sua origem e pressupostos teóricos, e sua relação com a Arquitetura, exemplificando com um estudo de caso, que decorre de uma pesquisa acadêmica desenvolvida pelo autor desde 2006. Encerra-se a discussão apresentando a utilização do estudo como prática pedagógica no ensino de pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo, o que tem possibilitado o contato dos alunos com os pressupostos e alcance da paisagem linguística, um saber ainda pouco conhecido naquele campo do conhecimento, onde tem espaço para amplo crescimento.

Palavras-chave: paisagem linguística; ensino de pós-graduação; ensino de Arquitetura e Urbanismo; paisagem.

Resumen. El presente artículo analiza el paisaje lingüístico en la Arquitectura y el Urbanismo. Aunque se trata de un campo de conocimiento bien establecido, el paisaje lingüístico se ha tornado polifacético y fluido y está abierto a nuevos ejercicios epistemológicos. En este sentido, el autor propone que el paisaje lingüístico en la Arquitectura está presente en los soportes publicitarios, carteles, vallas y otros lenguajes de comunicación del entorno urbano y de las promociones inmobiliarias, así como, y con mucha fuerza, en los propios edificios, calles, plazas, parques y otras estructuras que, debido a los milenarios mensajes culturales que portan, ofrecen su repertorio semántico a la libre interpretación y desciframiento de los usuarios. El artículo comienza discutiendo la idea de paisaje como una tríada formada por imaginarios, representaciones y materialidades, continúa comentando el paisaje lingüístico, su origen y presupuestos teóricos, y su relación con la Arquitectura, ejemplificándolo con un estudio de caso que parte de una investigación académica llevada a cabo por el autor desde 2006. El debate concluye con la presentación del uso del estudio como práctica pedagógica en la docencia de posgrado en Arquitectura y Urbanismo, lo cual ha permitido a los estudiantes tomar contacto con los supuestos y alcances del paisaje lingüístico, un área aún poco conocida en ese campo del conocimiento, en el que tiene un amplio margen de crecimiento.

Palabras clave: paisaje lingüístico; enseñanza de posgrado; enseñanza de Arquitectura y Urbanismo; paisaje

Abstract. This paper discusses the linguistic landscape in Architecture and Urbanism. Even though it is a well-established field of knowledge, the linguistic landscape has been multifaceted and fluid, being open to new epistemological exercises. In this sense, the author proposes that the linguistic landscape in Architecture is present in the advertising apparatuses, signages and other communication languages of the urban environment and real estate developments, as well as, and very strongly, in the buildings, streets, squares, parks and other built structures that, due to the millennial cultural messages they carry, offer their semantic repertoire to the free interpretation and decipherment of users. The paper begins by discussing the idea of landscape as a triad composed of imaginaries, representations and materialities, continues by discussing the linguistic landscape, its origin and theoretical assumptions, and its relationship with Architecture, exemplifying with a case study, which stems from academic research developed by the author since 2006. The discussion ends by presenting the use of case study as a pedagogical practice in graduate education in Architecture and Urbanism, which has enabled the contact of students with the scope of the linguistic landscape, a knowledge still little known in that field of knowledge, where has space for ample growth.

Keywords: linguistic landscape; Graduate Education; teaching of Architecture and Urbanism; landscape.

1. Introdução

O mundo vivenciado na experiência paisagística não é meramente quantificável. Tampouco pode ser elucidado apenas pelas suas formas e aparências. Na verdade, a paisagem é a nossa própria experiência sensível de mundo, um acontecimento que se estrutura a partir de significados, intenções e códigos que, embora de apreensão pessoal, decorrem de pressupostos culturais socialmente construídos e que vamos aprendendo a decifrar ao longo de nossa vida.

A paisagem ganhou, na atualidade, um papel privilegiado nas discussões acadêmicas, dado o seu trânsito por diferentes campos do conhecimento, da arquitetura e urbanismo, educação, letras, artes, antropologia, geografia, história, turismo, lazer, dentre tantos outros. Tal protagonismo também se ampliou em função da crise urbano-ambiental que assola o planeta, resultado de séculos de ação humana destrutiva sobre a natureza, que demanda um olhar holístico, sensível e prático ao mesmo tempo. Basta observar atentamente a vida nas nossas cidades e metrópoles contemporâneas para notar os sinais claros e preocupantes dessa crise. As suas paisagens apresentam-se, a cada um de nós, diuturnamente, em forma de ambientes cada vez mais degradados, desastres ambientais e de uma grande iniquidade paisagística espalhada por imensos territórios, resultado da ação de um capital insaciável que tomou todo o planeta, produzindo, por onde passa, desertos paisagísticos.

A ação desse capital nas cidades e metrópoles tem sido notada com mais intensidade na construção de infraestruturas urbanas e de empreendimentos imobiliários que, em comparação a outros tipos de investimentos, gera uma maior maximização de lucros, se comparado a outras atividades produtivas. E cada vez mais observa-se que construtores e empreendedores se tornam não só agentes imobiliários, mas financiadores e rentistas desses empreendimentos.

Essa temática tem sido pesquisada pelo autor, que é professor e pesquisador em universidade federal na área de paisagem, arquitetura e urbanismo, desde 2006, com financiamento do governo brasileiro. Nela, acompanha-se desde a preparação, divulgação, ação e resultados do mercado imobiliário em Belo Horizonte, a metrópole que é capital do estado de Minas Gerais, Brasil, identificando, especialmente, como ele atua discursivamente para induzir um público de alta renda a consumir seus empreendimentos. O que se observa é que os agentes publicitários a serviço desse mercado conhecem muito bem o potencial da paisagem linguística e fazem uso eficiente dela em suas peças publicitárias, como outdoors, encartes de revistas e jornais e em sites dirigidos ao seu público-alvo.

Os pesquisadores canadenses [Landry e Bourhis \(1997, p. 23\)](#), ao propor o conceito de paisagem linguística, a definem como a “visibilidade e importância das linguagens nos sinais públicos e comerciais num determinado território ou região”. Ao referir-nos a linguagens e sinais públicos no campo da arquitetura e urbanismo, podemos entendê-los como presentes também nos próprios edifícios, nas formas urbanas e em suas apropriações pelos usuários, uma vez que carregam mensagens culturais milenares cujo código decifrativo conhecemos como parte da cultura específica em que vivemos, como evidencia farta literatura no campo da historiografia e fenomenologia

da arquitetura, das cidades e do urbanismo. Nesse sentido, entendemos ser possível afirmar que paisagem linguística, no caso da arquitetura, atravessa todo o processo de sua formulação, comercialização, construção e apropriação. Para essa ampliação conceitual, encontramos amparo no pensamento de [Gorter e Cenoz \(2024, p.12\)](#), que asseveram que “os estudos linguísticos da paisagem vão além do estudo de sinais, investigando quem planeja, produz e coloca sinais, bem como considera também quem olha, lê ou interage com os signos.”

O objetivo desse artigo é relatar o uso da paisagem linguística na produção arquitetônica e urbanística de uma região onde atua o mercado imobiliário para o público de alta renda na cidade de Belo Horizonte (MG) e sua utilização como atividade didática de ensino de pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo, do qual sou docente permanente desde 2012. Nessa experiência, a análise da paisagem linguística é fundamental para entender a lógica que comparece não só na publicidade dos empreendimentos imobiliários estudados, mas também na sua edificação e apropriação.

Iniciamos por situar teórica e metodologicamente a paisagem no modo como pensamos que deve ser entendida nesse particular campo de conhecimento, uma vez que há uma polissemia de interpretações nessa temática. Ela é apresentada como uma tríade, imaginário, representação e materialidade, atravessada pela paisagem linguística. Segue-se discutindo os pressupostos conceituais da paisagem linguística e a sua relação com os campos da Arquitetura e Urbanismo e apresentando o estudo de caso, encerrando com o relato de sua utilização em uma experiência de ensino.

2. A tríade paisagística

Superando visões ainda muito arraigadas em certas disciplinas, que tratam a paisagem como um dado objetivo, lugar material da existência humana ou como a simples representação de um território, tal como uma fotografia ou pintura, ou ainda como cenário ou vista privilegiada, trago aqui o entendimento da paisagem como uma categoria complexa em que comparecem três instâncias: os imaginários, a representação (*in visu*), e a paisagem material (*in situ*). (Figura 1).

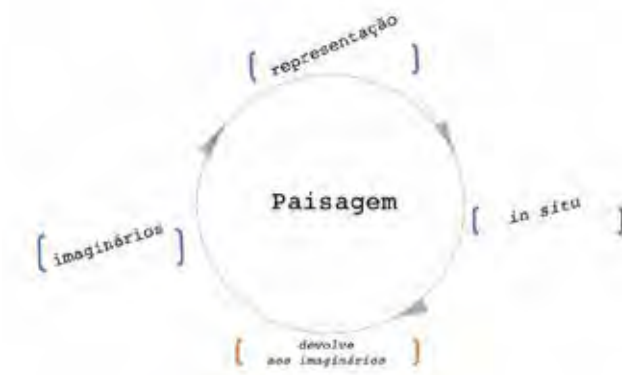


Figura 1. A tríade paisagística

Fonte: Elaboração do autor

Os estudos paisagísticos podem, evidentemente, privilegiar uma ou mais dessas três instâncias, mas não ignorar sua relação de dependência. Podem deter-se mais nos aspectos físicos das paisagens edificadas ou de parques e praças, por exemplo, como é comum nas pesquisas em Arquitetura e Urbanismo, mas não esquecer que essas estruturas são resultado de uma maneira de ver o mundo, coletivamente organizada e expressa em representações para, só depois, serem materializadas *in situ*, pela ação da arquitetura, do urbanismo, do paisagismo, da engenharia, dentre outras disciplinas.

Na paisagem, todas as ações materiais, antes de se tornarem realidade *in situ*, passam pela representação dos imaginários, conformando modelos discursivos pictóricos, fílmicos, publicitários, literários, dentre outros. Não se pode ver aquilo que ainda não foi representado, visto, contado, desenhado. A paisagem construída *in situ* tem essa representação como modelo, pois não pode existir sem ela, antes que algo a organize e realce.

A historiadora Sandra Jatahy Pesavento propõe o imaginário como um “sistema de ideias e imagens de representação coletiva que os homens constroem através da história para dar significado às coisas - é sempre um outro real e não o seu contrário.” (Pesavento, 2006, p.50). Continua ela:

O mundo, tal como o vemos, apropriamo-nos e transformamos é sempre um mundo qualificado, construído socialmente pelo pensamento. Esse é o nosso “verdadeiro” mundo, mundo pelo qual vivemos, lutamos e morremos. O imaginário existe em função do real que o produz e do social que o legitima, existe para confirmar, negar, transfigurar ou ultrapassar a realidade. O imaginário compõe-se de representações sobre o mundo do vivido, do visível e do experimentado, mas também sobre os sonhos, desejos e medos de cada época, sobre o não tangível nem visível, mas que passa a existir e ter força de real para aqueles que o vivenciam.

O imaginário, na constituição paisagística, tem uma dinâmica criadora, uma função poiética, uma profundidade simbólica e um poder de sedução do sujeito, sendo, portanto, a maneira desses sujeitos imaginarem mundos diferentes. Ele se manifesta em representações (discursos e imagens). “Assim, toda construção imaginária do mundo comporta um conteúdo de ficção, que implica em escolhas, seleção, criatividade, negação, mas que qualifica e confere significação à realidade e que se legitima pela credibilidade.” (Pesavento, 2004, p.1 e 2)

Ação humana de re-apresentar o mundo – pela linguagem e pela forma, e também pela encenação do gesto ou pelo som -, a representação dá a ver e remete a uma ausência. É, em síntese, “estar no lugar de”. Com isto, a representação é um conceito que se caracteriza pela sua ambiguidade, de ser e não ser a coisa representada, compondo um enigma ou desafio que encontrou sua correta tradução imagética na blague pictórica do surrealista René Magritte, como suas telas “Isto não é um cachimbo”, ou “Isto não é uma maçã.” (Pesavento, 2006, p.49)

Discorrendo sobre o papel da representação na paisagem, Alain Roger atribui a ela o papel de *artearizar* a natureza: trata-se de convertê-la em paisagem. A artealização se dá de duas maneiras: na representação *in visu*, ou seja, por modelos pictóricos, literários, cinematográficos, televisivos, publicitários ou *in situ*, pela transformação direta no lugar, pela ação da arquitetura, por exemplo. Para Roger (2007, p.20), um

lugar só pode ser convertido em paisagem se antes for artealizado previamente: “nós somos uma montagem artística e ficaremos estupefatos se soubermos tudo que em nós procede da arte.” (tradução nossa).

As representações, ao manifestarem os imaginários dão legibilidade, clareza e síntese necessárias à sua replicação na paisagem *in situ*. Essa ação da representação também pressupõe, em muitos casos, uma intenção ideológica, como veremos no estudo de caso relatado no próximo item.

Lembremos das transformações operadas no paisagismo inglês, a partir do século XVII. A Revolução Industrial, o triunfo colonialista, o domínio do comércio mundial e das novas tecnologias industriais e agrícolas provocaram uma acumulação de capital que fizeram surgir na Inglaterra as grandes propriedades nas quais os jardins, voltando-se contra o formalismo francês, buscaram no classicismo o vocabulário adequado para o projeto de construção de um projeto de poder: o império britânico ambicionava tornar-se a “Nova Roma”. A fonte de inspiração dos projetos desses jardins e parques eram os pintores clássicos, que pintavam temas que remetiam ao passado greco-romano, notadamente Claude Lorrain (1600-1682) e Nicolas Poussin (1594-1665). A pintura destes e outros artistas pitorescos era transposta para parques e propriedades rurais por notáveis arquitetos paisagistas como Capability Brown, Kent, Repton, “numa visão derivada tanto da ciência quanto da arte”, atendendo à uma nova classe que estava redispando a Natureza, “de modo a adaptá-la a seu ponto de vista” (Williams, 2011, p. 206).

3. A paisagem linguística e o campo da arquitetura e urbanismo

As cidades estão carregadas de símbolos, presentes em toda parte, em múltiplas formas e linguagens. Comparecem na sinalização de trânsito, toponímia de ruas e edifícios, nas informações turísticas, letreiros e peças publicitárias, indicação de hospitais, hotéis, edifícios da administração pública, comerciais, religiosos, educacionais, dentre outros inúmeros equipamentos urbanos. Seria impossível o cidadão orientar-se nelas, especialmente nas metrópoles, sem esses sinais e mensagens públicas.

As formas urbanas e a linguagem arquitetônica dos seus edifícios estão carregadas de significados. Para o urbanista norte-americano Lynch (1960), uma cidade só se torna legível para os seus moradores, tornando a experiência urbana qualificada, quando eles conseguem construir uma correspondência mental com a estrutura física, natural e edificada, das cidades. Também Benevolo (2001) defende a ideia de que a cidade, para ser compreendida e apropriada pelos usuários, deve estar reproduzida em suas mentes como uma espécie de mapa mental. No mesmo diapasão, o arquiteto e paisagista inglês Cullen (2010), no seminal *Paisagem Urbana*, propõe que as paisagens urbanas suscitam reações emocionais nos seus fruidores. Ao percorrer as cidades, naquilo que denominou de *visão serial*, o transeunte vai estabelecendo com elas uma relação emocional e afetiva ao longo do seu percurso caminhante. Para ele, o ato de andar pela cidade é sobretudo uma experiência estética e, à medida que o transeunte circula por um emaranhado de formas, matérias e significados presentes no trajeto, são impactados emocionalmente, positiva ou negativamente.

Embora os estudos do papel dos signos no contexto dos espaços urbanos não sejam recentes, foram os já citados Rodriguez Landry e Richard Bourhis os pioneiros a propor o conceito da paisagem linguística, considerando-a como “A linguagem dos sinais de trânsito públicos, outdoors publicitários, nomes de ruas, nomes de lugares, sinais de lojas comerciais e sinais públicos em edifícios governamentais combina-se para formar a paisagem linguística de um determinado território, região ou aglomeração urbana.” (Landry & Bourhis, 1997, p.25). (tradução nossa).

Inúmeros outros pesquisadores e autores prosseguem ampliando o escopo dessa definição, revelando a importância desse campo como “um fenômeno multifacetado que pode ser relacionado com multiplicidade de perspectivas e disciplinas.” (Gorter & Cenoz, 2024, p.12) (tradução nossa). Segundo esses autores, a paisagem linguística já é hoje um campo de estudos bem estabelecido e cada vez mais multidisciplinar, dinâmico e em crescimento. Prosseguem afirmando haver também uma crescente ampliação geográfica dos estudos da paisagem linguística para o Sul Global, como é o caso do presente estudo, revelando a sua universalidade como categoria do conhecimento.

Os mesmos autores discutem a respeito da ampliação conceitual da paisagem linguística e sobre os seus limites, reportando-se a dois pesquisadores, Shohamy e Waksman, que propõem que ela seja pensada como se fosse um campo ecológico com fronteiras difusas e fluidas, incluindo “linguagem oral, imagens, objetos, posicionamento no tempo e no espaço e como as pessoas interagem com a sinalização. Eles querem ir além dos textos escritos em signos porque o espaço público é uma arena negociada e contestada.” (Gorter & Cenoz, 2024, p.7) (tradução nossa). No mesmo sentido, a autora Shohamy (2019, p. 27), define a paisagem linguística como “qualquer exibição em espaços públicos que comunique tipos variados de mensagens.” (tradução nossa).

Com base nessa fluidez e possibilidades epistêmicas permitidas pela ideia da paisagem linguística, entendemos ser possível afirmar que, no caso específico da Arquitetura e Urbanismo, ela comparece em toda a tríade paisagística, desde os aparatos de publicidade, placas de sinalização, letreiros e outras linguagens de comunicação, como também, e muito fortemente, no mundo material, nos edifícios, ruas, praças, parques e demais estruturas formais e materiais que contam histórias e exercem uma função simbolizadora e semântica: essas estruturas materiais são comunicações de sentidos. A torre de uma igreja ou um minarete são, por exemplo, marcos arquitetônicos narrativos e que entendemos como parte da paisagem linguística dos lugares. Enunciam-se e enunciam para. Exemplifico, a seguir, com um caso hipotético de requalificação arquitetônica.

Nas sociedades primitivas o fogo exerceu uma função fundamental na organização da vida coletiva. Ele permitiu a proteção contra as feras no acampamento noturno, o cozimento de alimentos e a transformação da matéria, como no caso da argila transformada em cerâmicas e tijolos. O fogo, tornou-se, dessa maneira, para o imaginário universal, ao mesmo tempo símbolo do aconchego e de hospitalidade, pois em torno da fogueira se reuniam os grupos e, também, um elemento de transformação da matéria. Mais tarde, ele comparece na casa, seja nos lugares frios, em forma de

lareiras, seja nas cozinhas ou áreas externas, tornando-se parte da rotina diária. Além disso, a própria casa só era possível porque matérias foram transformadas pelo calor: tijolos, telhas, pisos etc.

Esse simbolismo do fogo passou a fazer parte da nossa vida cotidiana. Quem vive em uma fazenda ou até mesmo busca uma experiência de lazer no campo ou nas montanhas, quer ter a presença da força física e simbólica de uma lareira, de uma fogueira e, muitas vezes, do fogão à lenha. Hoje, mesmo que alguns desses aparatos tenham sido substituídos por tecnologias mais modernas, relacionadas muito mais a um prazer visual, continuam ainda a ser portadores da força imaginária do fogo.

Uma antiga cerâmica que produzia tijolos, tendo ainda resquícios de seu patrimônio, tais como galpões, fornos, torres belíssimas de tijolos, mesmo não cumprindo mais a suas funções originais, continua, ainda assim, carregada, em sua paisagem linguística edificada, com a mensagem milenar do fogo. Se ela for convertida, por exemplo, em um centro cultural, um hotel, um edifício escolar e tantas outras possíveis novas funções, esses novos lugares irão trazer para si toda a simbologia impregnada na antiga cerâmica. Nesse caso, modificações de uso são acréscimos semânticos, pois não restituem a função funcional originária da cerâmica, mas constroem novos sentidos, sobre a carga semântica original. E o novo edifício, atualizado material e formalmente, continua a retroalimentar os imaginários (Figura 1) com a simbologia arcaica do fogo.

O que se quer aqui evidenciar aqui é que as paisagens linguísticas percorrem toda a tríade paisagística. Dos imaginários travegam pelas representações e aderem às formas materiais da paisagem. São, assim, uma atividade vital que cruza tradições orais, eventos, ficções, mitos, lendas, manifestações culturais, comparecendo em textos, pinturas, vídeos, filmes, games, na forma de placas, sinalizações, letreiros e inscrevendo-se na forma física da paisagem, tornando-se tangível. Nesse percurso, a paisagem material vai sendo carregada, pela paisagem linguística, de significados que convidam à (re)interpretações. Na dimensão *in situ*, “árvores, pedras, solo, tempo ou qualquer outro elemento pode servir como emblema: cada narrativa, mesmo a mais abstrata, alegórica ou pessoal tem um papel crítico na construção dos lugares” (Potteiger e Purinton, 1998, p. 6) (tradução nossa).

4. Um estudo de caso da paisagem linguística em Arquitetura e Urbanismo

Discuto, nesse item, um estudo de caso que decorre das investigações que realizo desde o ano de 2006. Trata-se da discussão da construção de empreendimentos habitacionais para um público de alto poder aquisitivo, em meio às montanhas que ficam na divisa da cidade de Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais, Brasil, com a cidade de Nova Lima. (Figura 2), onde fica localizada a área de estudos. Como se vê na mesma figura, trata-se de relevo montanhoso, com altitudes entre 1000 e 1200 m.

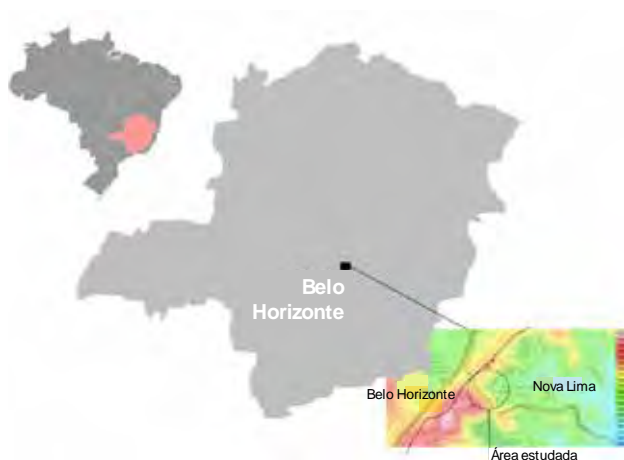


Figura 2. A localização da área de estudo

Fonte: Elaboração do autor

Como em toda metrópole brasileira, essa cidade tem sofrido um crescente processo de espraiamento para as suas áreas periféricas e, nas áreas centrais e naquelas dotadas de melhor infraestrutura e qualidade ambiental e paisagística, sofre com a verticalização, pela construção de empreendimentos residenciais e comerciais que destroem a natureza que ainda restou preservada, com a omissão e, até mesmo, o apoio das autoridades.

No caso dos empreendimentos que avançam sobre as montanhas da cidade, o processo começa com uma paisagem linguística veiculada em peças publicitárias, outdoors, encartes de revistas, vídeos em sites dirigidos ao público-alvo que exalta a qualidade de vida quando se vive em meio à natureza e às montanhas, recuperando em suas mensagens a persistência do mito edênico no imaginário brasileiro, com apelos como: “venha morar nas montanhas”, “a vista que você pode ter das montanhas”, “natureza e paisagem em um só lugar”. Utiliza-se também de palavras e mensagens que exaltam um viver idílico em meio a uma paisagem pretensamente sofisticada de tranquilidade e frescor. Termos como brisa, primavera, campos, belvedere, bela vista, *champs elysée*, belo vale, dentre outros, são fartamente encontrados nessa paisagem linguística, que se apoia na persistência do mito edênico no imaginário brasileiro. Esse mito faz-se presente desde a chegada dos colonizadores portugueses ao território brasileiro e tem sido bem documentado por diferentes autores como José Murilo de Carvalho (1988), Sérgio Buarque de Holanda (2010) e Prado (2012), dentre outros. Provêm da visão paradisíaca presente na cosmologia cristã, transposta para o território nacional pelos colonizadores católicos, como se vê nessa passagem bíblica do livro de Gênesis 2: 8-10:

8: Ora, o Senhor Deus tinha plantado um jardim no Éden, para os lados do leste, e ali colocou o homem que formara.

9: Então o Senhor Deus fez nascer do solo todo tipo de árvores agradáveis aos olhos e boas para alimento. E no meio do jardim estavam a árvore da vida e a árvore do conhecimento do bem e do mal.

10: No Éden nascia um rio que irrigava o jardim, e depois se dividia em quatro.

Essa visão do paraíso terreal também aparece no primeiro documento escrito sobre a nova terra, a carta que Pero Vaz de Caminha enviou ao rei de Portugal, redigida em 1º de maio de 1500, em Porto Seguro, Bahia. Logo depois, em 1503, comparece na carta que Américo Vespúcio dirige a Francesco de Médici, conhecida como *Mundus novus*, declarando existir o paraíso terreal, que não estaria longe das terras que viu.

Na descrição do historiador Rocha Pita, em História da América Portuguesa, de 1730, o país é descrito como uma paisagem:

Em nenhuma outra região se mostra o céu mais sereno, nem madrugada mais bela a aurora; o sol em nenhum outro hemisfério tem raios tão dourados, nem os reflexos noturnos tão brilhantes; as estrelas são mais benignas e se mostram sempre alegres; os horizontes, ou nasça o sol, ou se sepulte, estão sempre claros; as águas, ou se tomem nas fontes pelos campos, ou dentro das povoações nos aquedutos, são as mais puras; é enfim o Brasil Terreal Paraíso descoberto, onde tem nascimento e curso os maiores rios; domina salutaríssimo clima; influem benignos astros e respiram auras suavíssimas, que o fazem fértil e povoado de inumeráveis habitantes. (Pita apud Carvalho, 1998, p. 2).

De acordo com José Murilo de Carvalho, com base em uma pesquisa de opinião pública¹, esse mito edênico habita ainda hoje a imaginação nacional. Nessa pesquisa, foi pedido aos entrevistados que indicassem três motivos de orgulho do Brasil e as respostas foram agrupadas por temas. Em primeiro lugar, aparece “a natureza”, categoria na qual José Murilo de Carvalho incluiu as belezas naturais (inclusive o corpo feminino, já que, para ele, o corpo é natureza) e a paisagem:

(...) natureza, natureza maravilhosa, paisagem, terra maravilhosa, terra santa, Amazônia, florestas, montanhas, pantanal, cachoeiras, orla marítima, o verde, o sol, ar puro, a fauna, a flora, aspecto geográfico, beleza física, beleza geográfica, beleza natural, beleza das praias, praias do Nordeste, país mais bonito do mundo, país abençoado, país belíssimo, fertilidade do solo, tudo que planta dá, terra rica, país mais rico do mundo, riquezas naturais, riquezas minerais, país continental, extensão territorial, grandeza do país, grandiosidade, cidade maravilhosa, clima tropical, clima bom, não ter terremoto, furacão, tufão, vulcão, beleza do povo, as mulheres bonitas (Carvalho, 1998, n.p.).

O que verifica é que o motivo edênico representou mais do que o dobro do segundo motivo de orgulho nacional, que foi “características do país.”

No caso brasileiro, junto ao mito edênico anda a destruição da natureza. Sevcenko (1996) diz que a colonização brasileira nasce de uma guerra declarada contra a natureza, que sempre transforma paraísos em carcaças. No mesmo sentido, a historiadora Souza (2022, p.14) argumenta: “A nostalgia dos primórdios míticos encontra-se surpreendentemente viva nos dias que correm. Como se pôde chegar à destruição presente? Por que se permitiu incúria e imprevidência tamanhas?”.

Esse imaginário paisagístico edênico adentra o estado de Minas Gerais, no centro do país, desmentindo a ideia de que, ao se colonizar, desintegrava-se a concepção edênica das regiões americanas. Ao contrário, sugere “que os bolsões de

¹ Trata-se de pesquisa nacional feita pela Vox Populi, a pedido da revista Veja, realizada entre 28 e 31 de outubro de 1995. Foram entrevistadas 1.962 pessoas em amostra aleatória nacional. A margem de erro da amostra é de 3% e o intervalo de confiança de 95%.

mitificação podiam ficar adormecidos, para em momentos oportunos reeditarem-se e readaptarem-se, originando novos arranjos mentais, mas atestando, por outro lado, a longa respiração dos fenômenos de mentalidade” (Souza, 2022, p. 62).

É reeditado e readaptado na Belo Horizonte atual, na nova produção imobiliária que ocorre sobre o que havia sobrado das montanhas. Essa cidade inaugurada em 12 de dezembro de 1897, projetada para 200 mil habitantes, rapidamente expandiu-se para além da sua avenida de contorno, prevista como limite original de sua área urbana. Hoje, suas novas ocupações de classe média e alta renda passaram a crescer para o vetor sul, na direção da saída para a cidade do Rio de Janeiro, região montanhosa de frágil geologia. A Serra do Curral, que predomina na paisagem dessa área, apesar de ser um bem tombado pela legislação municipal de Belo Horizonte, tem sido vencida nessa expansão. O segmento imobiliário a atravessa, inserindo suas edificações na sua vertente posterior, de jurisdição de outro município, Nova Lima, onde a legislação ambiental e urbanística é mais frouxa e permissiva.

Nesta área de formações geológicas frágeis, encostas de alta declividade e importantes linhas de drenagem natural, espigões foram se implantando, com alturas que ultrapassam a própria linha de cumeada da serra. Estes espigões passam, assim, não só a ocupar áreas impróprias para edificar, mas a interferir na visibilidade do bem tombado.

O *marketing* desses novos empreendimentos fundamenta-se na persistência da ideia edênica de vida plena na natureza. A paisagem linguística usada ali comunica ao futuro comprador a ideia de que ele poderá morar em contato próximo com a “natureza”, permitindo “uma vida mais feliz e menos estressante”. Retomam a nostalgia do campo deixado para trás pela urbanização acelerada e apostam na presença do edenismo no imaginário nacional e, especialmente, no mineiro.

Para ilustrar, na sequência, trago exemplos de anúncios que evidenciam essa visão edenista nesses empreendimentos. O que comparece neles, como principal estratégia de convencimento para a compra, é a “vista” que se pode ter da “natureza”. No *outdoor* da Figura 3, vê-se a promessa que não será cumprida, razão da utilização da expressão pode. Se observamos bem, até o nome do empreendimento remete à ideia idílica de natureza: *Mont Blanc*, o mais alto pico dos Alpes, indicando um morar distintivo.

A Figura 4 mostra uma outra paisagem linguística, veiculada em um encarte de revista datado de 2013, que também se baseia na ideia edênica de um morar no paraíso, simbolizado por ter uma “casa na montanha”. Montanha apenas provisória, pois sobre ela já são preparados novos projetos imobiliários. De posse muitas vezes da mesma construtora, as montanhas que seriam a vista prometida à frente são mantidas intactas apenas temporariamente, até a comercialização do empreendimento. Vendidos os apartamentos, as máquinas iniciam um novo ataque de voracidade autofágica sobre a montanha prometida como vista.

A linguagem das mensagens tem se atualizado, dado o desaparecimento das montanhas, mas ainda se baseia no ideal de habitar idílico, como se pode ver nesse *outdoor* de 2024, mostrado na Figura 5. Ele anuncia o nome do empreendimento: Aura, que em latim significa vento, brisa suave, associando a ideia de habitar com a de viver em lugares especiais, espécies de jardins protegidos contra as atribulações da vida urbana.



Figura 3. Anúncio destacando a vista das montanhas

Fonte: Arquivo do autor.



Figura 4. Encarte publicitário em revista

A linguagem das mensagens tem se atualizado, dado o desaparecimento das montanhas, mas ainda se baseia no ideal de habitar idílico, como se pode ver nesse *outdoor* de 2024, mostrado na Figura 5. Ele anuncia o nome do empreendimento:



Figura 5. Outdoor do empreendimento "Aura"

Fonte:Arquivo do autor.

Nesses exemplos, vê-se claramente o processo completo da tríade paisagística, que se abastece do mito edênico, ainda fortemente presente no imaginário brasileiro, organizado em paisagens linguísticas que comunicam a ideia enganadora de uma vida feliz junto à natureza. A paisagem construída, por sua vez, composta pela produção urbanística, arquitetônica e paisagística dos novos assentamentos continua a reproduzir a lógica que sempre comandou a ocupação territorial brasileira: a destruição ambiental. A vista que fora prometida é logo escondida pelos novos empreendimentos que se colocam à sua frente. O conjunto resultante é formado por ocupações estéreis, onde ruas são simples veias de circulação. Matam os locais de reunião e, com eles, a possibilidade mais interessante e eficiente de se preservar e transmitir memórias. Praças, esquinas, bares, cafés, livrarias são confinados aos shoppings centers.

Ao mesmo tempo, os edifícios possuem uma linguagem material e formal que se pode, hoje, ver em diferentes cidades do mundo, conectando o lugar tropical ao circuito arquitetônico universal da forma-mercadoria. Esses edifícios icônicos buscam imantar as paisagens com uma pretensa ideia de universalidade, sofisticação e arrojado tecnológico. Na visão dos empreendedores e dos que compram esses imóveis, eles estão morando no que há de mais sofisticado em todo o mundo. Se sentem moradores de uma paisagem global, que poderia estar também em Seattle, Dubai ou Berlim (Figura 6). Essa mensagem é apreendida pelos usuários a partir desses edifícios, que se tornam eles próprios uma paisagem linguística.



Figura 6. Torre comercial.

Fonte: Arquivo do autor.

Nas seqüências de imagens abaixo, vê-se exemplos de transformações que têm provocado o desaparecimento das montanhas naquele lugar. Primeiro surgem condomínios residenciais unifamiliares de alta renda, que ocupam grandes terrenos,

mas ainda preservam uma certa qualidade ambiental (Figura 7). Na sequência, em torno deles, os edifícios chegam, começando a esconder montanhas, céu e matas (Figura 8). E o movimento de ocupação e destruição da natureza e morte da paisagem continua, com um edifício colocando-se à frente a ao lado dos outros ao ponto de não mais se verem montanhas, matas, riachos, revelando o que tem sido produzido por um capital insaciável por lucros. (Figura 9).



Figura 7. O início da ocupação horizontal

Fonte: Arquivo do autor.



Figura 8. Os primeiros arranha-céus

Fonte: autor, 2012



Figura 9. O avanço da massa construída e o apagamento das montanhas

Fonte: Arquivo do autor.

Como se pode ver pela evolução das imagens, a natureza sobreviverá, ao final, apenas nas peças publicitárias, em paisagens linguísticas idílicas que criam a cena ideal da natureza sem cheiro, sem incômodos. Enquanto continua a propagar e realimentar o mito edênico, o conjunto edificado vai sepultando a natureza e a possibilidade de uma fruição paisagística qualificada. E as pessoas são levadas e escolhem viver nelas.

5. Aplicação didática do estudo de caso

Esse material de pesquisa tem sido utilizado em disciplinas que leciono na pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo, que congrega alunos de mestrado, doutorado e pós-doutorado. Trata-se de uma experiência que tem se mostrado exitosa para discutir diferentes temáticas relacionadas a esse campo de estudo, como paisagem, paisagem linguística, produção e reprodução capitalista do espaço, experiência paisagística, ação do mercado imobiliário de alta renda, impactos da urbanização sobre a natureza, sustentabilidade urbana, dentre outros.

As aulas iniciam-se pela discussão teórica acerca da paisagem e seu contorno epistêmico para o campo disciplinar da arquitetura. Em seguida, introduz-se o conceito de paisagem linguística, tomando especialmente os autores citados nesse artigo como referência. É quase uma unanimidade o desconhecimento pelos alunos desse campo e é muito interessante perceber como eles passam a reconhecer a sua relevância para os seus estudos e aplicação em suas pesquisas.

Após a apresentação dos conceitos é proposto um conjunto de atividades práticas, de realização em grupo. A primeira delas consiste em pesquisar nos arquivos do meu grupo de pesquisas, em revistas de arquitetura e urbanismo da biblioteca da universidade, na internet e nos sítios eletrônicos das construtoras, o material publicitário referente aos lançamentos dos empreendimentos, em distintos períodos históricos. Esse material é trazido para sala de aula, apresentado e discutido à luz da teoria previamente revista. Em seguida, os alunos visitam a área de estudo registrando por

meio de fotografias, vídeos e desenhos, os outdoors e mensagens publicitárias nas vias principais da região, a produção imobiliária consolidada, os empreendimentos novos em construção, e, especialmente, os outdoors colocados nos tapumes ou em frente a eles. Novamente esse material é discutido coletivamente, agora analisando os impactos ambientais, sociais e paisagísticos dessa produção e sua aderência à matriz histórica brasileira, que se resume à uma constante guerra contra a natureza e a sociabilidade.

A última atividade consiste em situar o estudo de caso na produção universal da arquitetura e urbanismo, comparando-o a empreendimentos similares em distintos lugares do mundo e, com o suporte dos teóricos da arquitetura, do urbanismo e teoria contemporânea da urbanização, discute-se os discursos mediados pela paisagem linguística que permitem e legitimam essa (re)produção paisagística, segundo o mesmo modelo conceitual e linguagem material e formal de distintos lugares do planeta. Trata-se de atividade que tem se demonstrado exitosa, facilitando a compreensão do aluno de um fenômeno complexo a partir de um caso real, que não pode ser estudado apenas pelos seus aspectos objetivos, mas também e especialmente pelos seus aspectos subjetivos.

6. Conclusão

O que se procurou explicitar nesse artigo foi a importância de se considerar e analisar, nos estudos avançados em arquitetura e urbanismo, a paisagem linguística. O seu conhecimento pode trazer a esse campo lições de esperança, solidariedade, educação das sensibilidades e aprendizado da urbanidade, mas pode também revelar disfarçadas intenções de usura e destruição, como no caso que relatamos.

A minha experiência de ensino discutindo esse assunto na pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo mostra a efetividade do emprego do material que trouxemos para discutir a qualidade dos lugares existenciais que estamos construindo. Especialmente ao evidenciar que, antes, durante e depois de qualquer construção material, as intenções dos empreendedores e a sua própria experiência pelos usuários são mediadas e comunicadas pelas paisagens linguísticas, que a nosso juízo, faz-se presente não só nas peças publicitárias e outdoors, mas também na própria linguagem material e formal dos lugares produzidos. Em arquitetura, não há lugar concreto que não carregue em si discursos de ordem estética, moral e ética, tornando-se, portanto, mensagens poderosas de que tipo de lugares e sociedade estamos construindo.

O uso da paisagem linguística como estratégia pedagógica facilita a compreensão desse aspecto pelos discentes e pesquisadores de arquitetura e urbanismo e auxilia na necessária e urgente discussão deontológica nessa área. Profissionais têm edificado, a mando do mercado imobiliário, lugares existenciais desqualificados, como no caso apresentado. A arquitetura, que no passado criava espaços para a celebração do encontro e da vida, serve-se, nessas paragens, à destruição da natureza, da sociabilidade e da própria paisagem, edificando cidades insensíveis. Sabemos que os arquitetos estão submetidos às exigências dos empreendedores sobre as quais não têm quase nenhuma autonomia. No entanto, é papel da universidade a formação de profissionais críticos da sua própria atuação. Revelar as suas deficiências, desafios e impossibilidades momentâneas é o que também nos cabe fazer como educadores.

Referências

- Benevolo, L. (2001). *A cidade e o arquiteto*. São Paulo: Perspectiva.
- Carvalho, J. M. (1998). O motivo edênico no imaginário social brasileiro. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 13(38). <https://go.oei.int/tjegjtf3>.
- Cullen, G. (2010). *Paisagem Urbana*. Lisboa, Edições 70.
- Gorter, D. & Cenoz, J. (2024). *A Panorama of Linguistic Landscape Studies*. Bristol; Jackson: Multilingual Matters.
- Holanda, S. B. (2010). *Visão do paraíso: os motivos edênicos no descobrimento e colonização no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Landry, R. & Bourhis, R.Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology* 16(1), 23-49. <https://doi.org/10.1177/0261927X970161002>.
- Lynch, K. (1960). *The image of the city*. Cambridge (USA): The MIT Press.
- Pesavento, S.J. (2004). A invenção do Brasil - o nascimento da paisagem brasileira sob o olhar do outro. *Fênix: Revista de história e estudos culturais*, 1, pp. 1-34.
- Pesavento, S.J. (2006). Cultura e representações, uma trajetória. *Anos 90*, 13(23/24), 45-58.
- Potteiger, M. & Purinton, J. (1998). *Landscape narratives. Design practices for telling stories*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Prado, P. (2012). *Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Roger, A. (2007). *Breve Tratado del paisaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sevcenko, N. (1996). O front brasileiro na guerra verde: vegetais, colonialismo e cultura. *Revista USP*, 30, 108-119.
- Shohamy, E. (2019). Linguistic landscape after a decade: An overview of themes, debates and future directions. In: M. Pütz, M; Mundt, N. (eds). *Expanding the Linguistic Landscape: Linguistic Diversity, Multimodality and the Use of Space as a Semiotic Resource*. (pp. 25-37). Bristol: Multilingual Matters. <https://go.oei.int/kvjgjl0h>
- Souza, L. de M. e (2022). *O jardim das Hespérides. Minas e as visões do mundo natural no século XVIII*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Williams, R. (2011). *O campo e a cidade na história e na literatura*. São Paulo: Companhia das Letras.

Cómo citar en APA:

Mol Bessa, A. S. (2024). A paisagem linguística em Arquitetura e Urbanismo: um estudo de caso aplicado ao ensino. *Revista Iberoamericana de Educación*, 96(1), 137-152. <https://doi.org/10.35362/rie9616428>

Pautas, posibilidades, problemas y estudio de caso en la aplicación pedagógica posmétodo del Paisaje Lingüístico en la enseñanza de lengua española en un marco universitario en España

Diretrizes, possibilidades, problemas e estudo de caso na aplicação pedagógica pós-método da Paisagem Linguística no ensino da língua espanhola em um ambiente universitário na Espanha

Patterns, possibilities, problems and a case study in the postmethod application of Linguistic Landscape on teaching Spanish in an University frame in Spain

Daniel Sáez Rivera ¹  <https://orcid.org/0000-0001-6191-4517>

¹ Universidad de Granada (UGR), España

Resumen. En este trabajo, aplicando como marco teórico educativo el posmétodo de Kumaravadivelu (1993, 1994, 2001, 2003, 2006, 2012), se pretende trazar un estado de la cuestión de la aplicación didáctica del Paisaje Lingüístico (PL) para la enseñanza de lenguas primeras y segundas, y de la lingüística. Se intentará mostrar cómo se pueden ajustar las 10 microestrategias del posmétodo a la citada aplicación pedagógica del PL en la bibliografía al uso, y dentro de esta se distinguirá entre meras propuestas didácticas y experiencias de clase, así como se propone una clasificación cuatripartita del tipo de actividades (microestrategias en la condición posmétodo de Kumaravadivelu). Tras ello, se analizará un estudio de caso de aplicación del PL en una clase introductoria al español en dos grupos, uno de control y otro experimental, en la Universidad de Granada, tratando de comprobar la hipótesis de partida de que el empleo pedagógico del PL iba a tener un impacto positivo en el desempeño de los estudiantes.

Palabras clave: Paisaje Lingüístico; educación; posmétodo; estudio de caso; universidad; España.

Resumo. Neste trabalho, aplicando o pós-método de Kumaravadivelu (1993, 1994, 2001, 2003, 2006, 2012) como referencial teórico educacional, pretendemos delinear um estado da arte da aplicação didática da paisagem linguística (PL) para o ensino de primeiras e segundas línguas e linguística. Tentaremos mostrar como as 10 microestratégias do pós-método podem ser ajustadas à referida aplicação pedagógica da PL na bibliografia atual e, dentro disso, fazer uma distinção entre meras propostas didáticas e experiências de aula, bem como uma classificação quadripartite do tipo de atividades (microestratégias na condição pós-método de Kumaravadivelu). Em seguida, analisaremos um estudo de caso da aplicação da PL em uma aula introdutória de espanhol em dois grupos, um de controle e outro experimental, na Universidade de Granada, tentando verificar a hipótese de partida de que o uso pedagógico da PL teria um impacto positivo no desempenho dos alunos.

Palavras-chave: Paisagem Linguística; educação; pós-método; estudo de caso; universidade; Espanha

Abstract. In this work, using Kumaravadivelu's (1993, 1994, 2001, 2003, 2006, 2012) postmethod pedagogy as the theoretical educational framework, we aim to outline the state of the art of the didactic application of the Linguistic Landscape (LL) for teaching first and second languages, as well as linguistics. We will attempt to show how the 10 microstrategies of the postmethod can be adjusted to the aforementioned pedagogical application of the LL in the relevant literature, distinguishing between mere didactic proposals and classroom experiences. Additionally, a four-part classification of the types of activities (microstrategies in Kumaravadivelu's postmethod condition) will be proposed. Following this, a case study of the application of the LL in an introductory Spanish class will be analyzed in two groups, one control and one experimental, at the University of Granada, aiming to test the initial hypothesis that the pedagogical use of the LL would have a positive impact on student performance

Keywords: Linguistic Landscape; education; postmethod; case study; university; Spain

1. Introducción

La interrelación entre educación y Paisaje Lingüístico (PL a partir de ahora), entendido este como “all language items that are visible in a specified part of the public space” (Cenoz y Gorter, 2008, p. 257), ya sea mediante el estudio del PL de los establecimientos educativos, los llamados *Schoolscapes*, como mediante la miríada de usos educativos posibles del PL, constituye una de las tendencias más fuertes de

los últimos años en los estudios de PL. Prueba de ello es que Gorter y Cenoz (2024, pp. 310-356) le dedican un capítulo completo a “Educational Contexts” en su reciente y completo panorama de los estudios de PL. Resulta igualmente probatoria o sintomática la rápida sucesión de monografías sobre el tema, tanto en inglés (Malinowski et al., 2020; Niedt y Seals, 2020; Krompak et al., 2021), como en español (Gallosa et al., 2023). Ello explica, asimismo, que en el *III Congreso Internacional sobre el Paisaje Lingüístico: Reflejos del Pasado en el Presente y el Futuro* (Granada, 3-5 de junio de 2024) se celebrara una mesa redonda coordinada por Heredia Mantis con el título de “Paisaje Lingüístico: herramienta para la escuela”¹. Además, hubo una línea temática completa sobre la relación entre PL y educación (lo que se ha dado en llamar PLe) que contó con 11 resúmenes al respecto, según se recoge en el libro de resúmenes (Heredia et al., 2024). La inflación de estudios es, pues, tanta que resulta difícil navegar entre el océano de publicaciones sobre PLe, no todas de la misma calidad.

Por tanto, en este trabajo se intentarán proporcionar pautas para una fructífera explotación del PL en clase², subrayando las posibilidades que ofrece el PL al respecto, pero también advirtiendo de los problemas de su empleo. Para ello se trazará un estado crítico de la cuestión y se ofrecerá un estudio de caso en la aplicación pedagógica del PL en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada. Tanto el estado de la cuestión (en el que se dividirán los estudios en propuestas y experiencias de aula, y se hará una clasificación cuatripartita de los tipos de actividades propuestas) como el estudio de caso se analizarán desde la perspectiva del posmétodo de Kumaravadivelu (1993, 1994, 2001, 2003, 2006, 2012), con el objeto de señalar buenas prácticas tanto en la aplicación pedagógica del PL como en la confección de estudios educativos sobre tales aplicaciones que permita abrir posibles vías futuras de explotación e investigación educativa del PL.

2. Marco teórico y metodología

A estas alturas del desarrollo exponencial de los estudios de PL, no resulta necesario defender el empleo del PL como herramienta educativa, ya detectada por su potencialidad para despertar la concienciación lingüística (Dagenais et al. 2009), como fuente de *input* real, especialmente útil en enseñanza de lenguas segundas o extranjeras (Cenoz y Gorter 2008; Ma, 2018, 2019); como posible materia para el ejercicio de la pedagogía crítica, conforme lo refiere Bruzos (2020); incluso, para la conciencia sociolingüística crítica (Martín Rojo et al., 2023), entre otras aplicaciones posibles. No debemos tampoco olvidar que desde sus inicios el PL está unido a los contextos educativos, pues el trabajo clásico y seminal de Landry y Bourhis (1997), “tenía como objetivo observar la percepción del alumnado canadiense en cuanto a la presencia de la lengua francesa en su propia comunidad de Quebec” (Gallosa Camacho y Cabello Pino, 2023, p. 233). Sin embargo, muchos de los estudios de aplicación pedagógica del PL carecen de un marco teórico en pedagogía o paradigma educativo claros, por lo que proponemos tanto para el análisis bibliográfico planteado en el esta-

¹ La traducción al inglés de la mesa redonda buscaba ser más pegadiza, por la rima intencionada: “Linguistic Landscape: Tool for the School”. Tal mesa redonda fue grabada y quedó disponible en el canal de YouTube del *III Congreso Internacional sobre Paisaje Lingüístico*. https://www.youtube.com/watch?v=W_flvwtAE9k

² Dejamos fuera de las inquietudes de este trabajo el estudio de los *Schoolscapes*, sobre cuyas tendencias de estudio remitimos a Gorter (2018), a la compilación de Krompak et al. (2022) y al citado capítulo de Gorter y Cenoz (2024, pp.310-356).

do de la cuestión, como para el análisis del caso pedagógico aplicado, el empleo del posmétodo de Kumaravadivelu (1993, 1994, 2001, 2003, 2006). El posmétodo fue planteado y desarrollado para la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras para su aplicación al inglés. Sin embargo, para ELE ha sido menor, destaca, en especial, la entrevista en español de Kumaravadivelu (2012), pero se experimenta con detalle en la reciente tesis de Moríñigo Rodríguez (2024). En todo caso, se desea probar su utilidad para la aplicación educativa del PL en diferentes ámbitos, y en particular al caso estudiado de la enseñanza de la norma ortográfica y gramatical del español a estudiantes universitarios nativos de español, pero también no nativos en un contexto de inmersión dentro del programa de intercambio Erasmus.

La *condición posmétodo* en la enseñanza de lenguas segundas o extranjeras la detecta, delimita y bautiza Kumaravadivelu (1994, 2001), inspirándose denominativa y conceptualmente en la *condición postmoderna* de Lyotard (1987), por lo que en realidad como condición lyotardiana sería inescapable y todos participaríamos de su condición aun inconscientemente. La pedagogía acorde con el posmétodo residiría por su parte en tres pilares: la *particularidad*, la *practicalidad* y la *posibilidad*. De este modo, la *particularidad* consistiría en la capacidad del profesor de adaptarse al grupo de aprendientes en cuestión y a su contexto sociocultural y económico, en un movimiento de subrayado de la importancia de la figura del profesor, que es típicamente posmétodo (Kumaravadivelu, 2001, pp. 538-540, 548-551). Asimismo, la *practicalidad* enlaza con la *particularidad*, en tanto y en cuanto el profesor debe construir su propia teoría a partir de la práctica, en lugar de aplicar ciegamente un *método* que le venga impuesto desde arriba, según su formación previa o exigido por su institución educativa (Kumaravadivelu, 2001, pp. 540-542). Por último, la *posibilidad*, inspirada por el deseo emancipatorio que busca y transmite la pedagogía del oprimido de Freire (1970), pretende, a partir de la autorreflexión de profesores y estudiantes de su posición social –clase, raza, género y etnicidad– empoderar a los participantes en el proceso educativo del aula, al aprovechar las experiencias personales que acarrearán.

Además, el posmétodo se aplicaría siguiendo 10 macroestrategias: "(a) maximize learning opportunities, (b) facilitate negotiated interaction, (c) minimize perceptual mismatches, (d) activate intuitive heuristics, (e) foster language awareness, (f) contextualize linguistic input, (g) integrate language skills, (h) promote learner autonomy, (i) raise cultural consciousness, and (j) ensure social relevance", que podemos traducir como '(a) maximizar las oportunidades de aprendizaje, (b) facilitar la interacción negociada, (c) minimizar los desajustes cognitivos, (d) activar la heurística intuitiva, (e) fomentar la conciencia lingüística, (f) contextualizar el *input* lingüístico, (g) integrar las destrezas lingüísticas, (h) promover la autonomía del aprendiente, (i) suscitar conciencia cultural, y (j) asegurar la relevancia social'. Sin necesidad aún de desarrollar estas estrategias (aunque luego lo haremos al hilo de los estudios analizados en el estado de la cuestión, en el apartado 3.1), se trata de factores que a cualquier estudioso mínimamente iniciado en el PLe le resultarán familiares.

En cuanto a la metodología seguida en este trabajo, es bifronte. En primer lugar, para trazar el estado crítico de la cuestión, se realizó un rastreo bibliográfico, que, con la dificultad del rápido y exponencial crecimiento de los estudios de PL, de acuerdo a estudios bibliométricos como el de Hu y Escribano Angulo (2023), espera ser repre-

sentativo. Se tomó como principal piedra de toque los monográficos ya mencionados sobre PLe, en los cuales nos centramos en los trabajos sobre el español en los volúmenes en inglés, aparte de los trabajos más señeros de la colección en español, así como trabajos clásicos anteriores y paralelos. En el apartado 3.1 se expondrán como resultados la posible distinción entre meras propuestas y experiencias de aula, y se intentará realizar una taxonomía de las actividades propuestas –*microestrategias*–, según la terminología de [Kumaravadivelu \(2003, 2006\)](#), desde las más sencillas cognitivamente a las más demandantes y críticas.

En segundo lugar, apartado 3.2, se expuso un estudio de caso, de acuerdo a la investigación educativa de [Cohen et al. \(2007\)](#) y [Sáez López \(2017, pp. 30-32\)](#), a través del modelo concreto de [Malinowski \(2016\)](#), en el contexto PL de la enseñanza de la asignatura introductoria al uso y el estudio del español, denominada *El español actual: norma y uso*, para estudiantes de Grado en la Facultad de Filología y Letras de la Universidad de Granada (UGR). Se trata de un contexto análogo al de la propuesta didáctica con PL descrita por [Romera Manzanares \(2023\)](#) para diversas universidades andaluzas, pero en este caso circunscrita a la UGR, siendo además no solamente una propuesta, sino una experiencia concreta en aula que busca lograr y estudiar un impacto didáctico, según nuestra hipótesis didáctica, previsiblemente positivo en la aplicación del PL.

Para comprobar mejor el previsto impacto positivo del empleo didáctico del PL, se compararon dos grupos con el mismo profesor (el investigador que firma estas líneas) en dos grupos diferentes de dos cursos distintos, aunque anualmente correlativos, siguiendo la división habitual en diseños experimentales entre el grupo experimental y el grupo de control ([Sáez López, 2017, pp. 25-28](#)), así como el mismo ejemplo de [Kumaravadivelu \(1993\)](#) en el estudio del cual luego germinaría el paradigma posmétodo.

Por tanto, el primer grupo, grupo A o grupo experimental consistió en una clase de 6 créditos ECTS del turno de mañana de la asignatura *El español actual: norma y uso* en el primer curso, primer cuatrimestre, del Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas (curso 2023-2024), con una mayoría de estudiantes nativos de español de diferente procedencia regional y solo dos estudiantes Erasmus, grupo en el que se realizó una explotación pedagógica explícita del PL, debido a la petición de una tarea de PL consistente en localizar 5 ejemplos de errores ortográficos y gramaticales (entendidos como desviaciones del estándar, uno de los puntos principales del programa de la asignatura de hecho) en el PL idealmente cercano que debían exponer y corregir en clase en una presentación individual de 5 minutos. Las presentaciones estaban programadas en un calendario de exposiciones, que incluía otra tarea de producción, consistente en una presentación de 10-15 minutos sobre un tema lingüístico, realizada por grupos de 2 o 3 personas.

El segundo grupo, grupo B o grupo de control lo constituyó un grupo de la misma asignatura *El español actual: norma y uso*, igualmente de primer curso, primer cuatrimestre, pero del turno de tarde del Grado en Filología Hispánica y del Doble Grado en Estudios Ingleses y Filología Hispánica (curso 2022-2023), cuya composición en cuanto al alumnado estaba compensada entre estudiantes nativos de español, mayoritariamente procedentes del área metropolitana de Granada y estudiantes Erasmus de diversa procedencia. Para este grupo la presencia del PL fue solo anecdótica. En

este grupo las prácticas constituían ejercicios convencionales que seguían el modelo de lo que Kumaravadivelu (2003, p. 116) etiqueta como IRF (ver. 3.1.b). En el apartado 3.2 se detalla la composición de los grupos, la naturaleza de las actividades docentes realizadas y se compara cuantitativamente los resultados de las calificaciones obtenidas por los alumnos. Al no disponer de evaluaciones docentes oficiales (por no alcanzar el número suficiente de respuestas para ser representativo o porque aún no están accesibles), se realizaron, en su lugar, reflexiones de naturaleza cualitativa en las conclusiones.

3. Resultados

3.1 Estado crítico del uso pedagógico del PL sobre / en el español

Una vez explicadas con suficiente detalle las 10 macroestrategias lanzadas en Kumaravadivelu (1994) y desarrolladas en Kumaravadivelu (1994), se anotan algunos puntos de enlace para el aprovechamiento educativo del PL, determinados por la bibliografía al uso, aunque sin un marco pedagógico posmétodo, antes de pasar a comentar el modo y la naturaleza de la división de los estudios entre propuestas y experiencias de clase, así como la clasificación de las actividades concretas propuestas, que podemos etiquetar como *microestrategias*, según la terminología de Kumaravadivelu (2003, 2006).

De este modo, para facilitar la comprensión, partimos de la traducción española, definiendo brevemente, a partir de la formulación original de Kumaravadivelu (1994), en qué consiste cada estrategia y cómo se ha traducido o se puede traducir a la explotación pedagógica del PL:

- a) *Maximizar las oportunidades de aprendizaje*: consiste en crear y aprovechar las oportunidades de aprendizaje producidas en clase por el estímulo del propio profesor y las preguntas abiertas de los estudiantes, de modo que el profesor sepa salirse del programa (*syllabus*) establecido para responder a estas demandas de aprendizaje. Veremos después cómo se aplica esta microestrategia en el estudio de caso.
- b) *Facilitar la interacción negociada*: esto es, la interacción en clase significativa entre el profesor y los aprendientes, de modo que el estudiante debe estar claramente involucrado en la aclaración, confirmación, comprobación de comprensión, reparación, reacción y toma de turno, por lo que el profesor debe dar al estudiante libertad para hablar e invitarlo a iniciar la comunicación. En el polo opuesto de la interacción negociada, como estrategia no deseable, se encuentra lo que Kumaravadivelu (2003, p. 116) denomina IRF, consistente en que el profesor inicia la comunicación (I), el aprendiente responde (R) y el profesor proporciona *feedback* o 'retroalimentación'. Para potenciar la interacción negociada, el mismo Kumaravadivelu (1994) propone programar o realizar actividades en grupo, y en general potenciar o utilizar el aprendizaje colaborativo, que proponemos aplicar siguiendo las pautas ya clásicas de Slavin (1990). Veremos igualmente después su aplicación en el estudio de caso.
- c) *Minimizar los desajustes cognitivos*: para el correcto éxito en el aprendizaje. Kumaravadivelu (1994) recomienda que se deben minimizar, reducir o suprimir los desajustes cognitivos entre las intenciones del profesor y

las interpretaciones del aprendiente, existiendo 10 fuentes principales de desajuste: cognitivo, comunicativo, lingüístico, pedagógico, estratégico, cultural, evaluativo, procedimental, instruccional y actitudinal. En el caso de la aplicación didáctica del PL, es importante para minimizar los desajustes cognitivos que los estudiantes entiendan claramente en qué consiste el PL, para lo cual suele ser práctica habitual dar a leer un artículo sencillo de iniciación, así Bruzos (2020) proporcionaba a sus estudiantes la lectura de Muñoz Carrobles (2010) o Romera Manzanares (2023, p. 152) que proyectaba en clase el breve vídeo introductorio de Lola Pons sobre qué es el paisaje lingüístico³. Es, en todo caso, recomendable acompañar las lecturas de alguna tarea de comprensión, como el cuestionario de comprensión lectora que proporcionaba Sáez Rivera (2021) a sus estudiantes estadounidenses en inmersión en Madrid, a quienes suministró la lectura de Castillo Luch y Sáez Rivera (2011).

- d) *Activar la heurística intuitiva*: para lo cual se deben proporcionar suficientes datos lingüísticos al estudiante, y potenciar la atención fuera del aula. Ello coincide con el valor del PL para el “aprendizaje incidental”, tantas veces señalado, conforme indica Contreras Izquierdo (2023, p. 80), y lograr con ello “romper la ‘cuarta pared’ de la clase”, conforme se quería en Sáez Rivera (2021, p. 175).
- e) *Fomentar la conciencia lingüística*, definida esta como la sensibilidad personal y la conciencia de la naturaleza del lenguaje y su papel en la vida humana, desde Dagenais et al. (2009) se señala como una de las funciones señeras del empleo pedagógico del PL, al sensibilizar y concienciar hacia el multilingüismo, rodeando al estudiante por la globalización y la migración hacia la presencia de variedades vernáculas locales e inmigradas, así como hacia la presencia de incorrecciones o infracciones normativas tanto en español en la propia España (Medel, 2018); como en el español documentado en el extranjero, por ej. en el Reino Unido (Navas, 2021), pero también respecto a los errores en el inglés como *lingua franca*, conforme los detectan Bruyel Olmedo y Juan Garau (2009) en el inglés del PL de una localidad turística en Mallorca.
- f) *Contextualizar el input lingüístico*: las palabras presentadas en clase deben estar contextualizadas en oraciones y estas en contextos, de modo que el aprendizaje no solo sea significativo, sino posible. Cenoz y Gorter (2008) señalan desde hace tiempo cómo los signos del PL proporcionan *input* real por fijarse en textos en contexto, aunque veremos cómo muchas de las tareas pedagógicas de PL toman los signos más como *tokens* o ejemplos de *types* más que pretender su comprensión contextual.
- g) *Integrar las destrezas lingüísticas*, esto, es la comprensión y la expresión lectoras y orales, siendo la separación o consideración de las destrezas como aisladas un remanente de la concepción pedagógica del método audiolingual, que consideraba erróneamente oralidad y escritura como fenómenos estancos. Ya hemos señalado la frecuencia con la que se presentan tareas de lectura sobre PL, a lo que podemos añadir las diferentes propuestas de

³ <https://www.youtube.com/watch?v=e4O-NZFCphQ&t=59s>

producción, bien de signos mismos, bien de presentaciones orales (con apoyo multimodal de presentaciones ofimáticas).

- h) *Promover la autonomía del aprendiz*: enseñar al estudiante a aprender a aprender, en lo que podemos apelar otra vez en el caso del PL pedagógico a la importancia del “aprendizaje incidental” que sensibiliza al estudiante a estar atento a su entorno lingüístico.
- i) *Suscitar consciencia cultural*: consiste en crear en el estudiante empatía y consciencia de la cultura de la lengua que está aprendiendo, a la vez que el profesor reconoce el mosaico cultural inevitable que será su clase, mosaico que se debe entender como un recurso y una oportunidad más de aprendizaje, y no como un escollo. Desde el punto de vista del PL aplicado educativamente, el *grafiti* resulta especialmente útil en este caso para fomentar el pensamiento crítico en lengua extranjera, como señala [Aguilera Carnerero \(2020\)](#), dado que en la escritura parietal a mano se reflejan los principales debates políticos de una comunidad como parte esencial de su esfera pública. Resulta llamativo que ya [Freire \(1970, pp. 98-99\)](#) sugería la reflexión en clase sobre “codificaciones fotografiadas” (como son las del PL) como sujeto de investigación temática especialmente útiles y significativas, si apelan al entorno próximo de los estudiantes por presentar “situaciones conocidas por los individuos”.
- j) *Asegurar la relevancia social*: los profesores deben ser sensibles al entorno social, político, económico y educativo en el que el aprendizaje de la L2 tiene lugar, de modo que se pueda detectar la motivación y la meta del aprendizaje, esto es, el desarrollo de la competencia funcional en casa y en la comunidad, valorar la disponibilidad de *input* para el aprendiz (por ejemplo si está en inmersión o no), la variación en el *input* y el desarrollo del dominio experto aceptable en la comunidad de habla en la que se inserte. A este respecto, muchas propuestas de PL pedagógico aprovechan no solo el entorno cercano para nativos, sino en situaciones no inmersivas la presencia de la lengua de aprendizaje en el país extranjero en el que se reside, como el español en el Reino Unido según [Navas \(2021\)](#), o al que se puede acceder por herramientas como Google View ([Malinowski, 2010](#)), existiendo aparte la posibilidad de la exposición a la lengua aprendida, como el español, en programas de inversión, ya sean de verano ([Bruzos, 2020](#)) o de un semestre, como la experiencia relatada en [Sáez Rivera \(2021\)](#).

Una vez expuestas las macroestrategias de Kumaravadivelu y su posible aplicación al PL, podemos distinguir en la bibliografía sobre aplicación pedagógica dos grandes tendencias: la presentación de meras propuestas y la explicación de estudios de caso particulares.

Lo primero es lo habitual en el ámbito académico hispánico, destacando las propuestas para ELE de [Esteba Ramos \(2013, 2014, 2016\)](#) por la bondad o el albur de haber sido pioneras. Más generales, pero muy estimulantes, son reflexiones pedagógicas como las de [González y Trujillo \(2018, p.2\)](#) en su trabajo sobre el PL en torno a una pedagogía de la frontera, donde se hace ver que “[l]a escuela ha de ser consciente y hacer conscientes a sus miembros de cuáles son las fronteras que discurren por su propio paisaje lingüístico”. Algunas propuestas de aplicación de PL

a ELE son muy detalladas y por ello aprovechables en la práctica docente, como las de Ma (2018, 2019) o Hernández López (2024). Ello ha permitido también recuentos detallados de experiencias exitosas de aula en forma de estudios de caso (el segundo tipo de estudios posible de aplicación pedagógica del PL). Así el trabajo de Navas (2021) presenta un proyecto aplicado para enseñar ELE en el Grado de Lenguas Modernas en la Universidad de Warwick, también Sáez Rivera (2021) analiza un caso de confección de un *blog* con tareas de PL para estudiantes estadounidenses de inmersión en el programa de Universidades Reunidas en la Universidad Complutense de Madrid.

En la colección de estudios sobre *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz*, editada por Galoso et al. (2023), destacan como propuestas por su detalle y profundidad los trabajos de Heredia Mantis (2023), Romera Manzanares (2023) y Contreras Izquierdo (2023), el último de los cuales presenta la novedad de aplicar el ABD (aprendizaje basado en datos) al Paisaje Lingüístico para la enseñanza del léxico como fuente sociocultural y etnográfica. En el mismo volumen Camacho Taboada y Cuadros Muñoz (2023) defienden las bondades de un proyecto siguiendo la metodología ECO (Explora, Crea, Ofrece), un tipo de *design thinking* especialmente aplicado en la Universidad de Sevilla en la que trabajan los autores, y que en este caso pretendía la realización por los alumnos de “un proyecto/servicio con el propósito de mejorar las necesidades de un colectivo vulnerable sobre el uso de algún aspecto del paisaje lingüístico en el mundo real del alumnado” (Camacho Taboada y Cuadros Muñoz, 2023, p. 165). Asimismo, dos de los editores del volumen hacen gala en Galoso Camacho y Cabello Pino (2023) de la originalidad de describir y llamar la atención sobre la pertinencia del PL como fuente o herramienta para la realización de trabajos fin de grado (TFG), en el caso descrito del grado en Educación Infantil, pero que podemos extender también a otros grados y también al nivel de máster con ejemplos señeros de TFM como el de Acevedo Aguilar (2016).

En cambio, en la bibliografía en inglés sobre aplicación didáctica en el PL, aparte de las múltiples aplicaciones expuestas por Cenoz y Gorter (2008), existen otras propuestas seminales, profundas a la vez que realistas, como las de Shohamy y Waksman (2009), pero sobresalen los estudios de caso como los de Malinowski (2010, 2015, 2016), que han establecido sin duda el modelo y el estándar para la tendencia habitual en la bibliografía en inglés sobre aplicación didáctica del PL, primando la presentación y detalle de experiencias concretas de uso del PL en el aula, incluso en proyectos sostenidos durante varios cursos académicos. Así, aplicados a la enseñanza del español, destaca el proyecto de Reyes-Llopis “NYC as a Canvas for Spanish Language, Culture, and Identity” (2015)⁴, así como el recuento de dos experiencias didácticas de explotación pedagógica del PL hispano fruto de la migración en dos grandes urbes anglófonas, por un lado Nueva York en Lozano et al. (2020) y por otro en Londres de Hernández-Martín y Skandries (2020).

Una vez examinada la bibliografía al uso y diversas propuestas y aplicaciones didácticas del PL (en las que incluimos también blogs y otros recursos web, así como la experiencia propia), podemos delimitar una propuesta tentativa de taxonomía de

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=3X81KCvKYdA>

actividades realizadas con los alumnos, en la que podemos distinguir cuatro tipos principales de *microestrategias* (en términos de Kamaravadivelu), de menos a más creativas y de menos a más demandantes cognitivamente y discursivamente:

1. *Localización de muestras del PL*: supone la tarea o actividad más habitual y sencilla, desde localizar y geolocalizar otras lenguas distintas del español, como en la pionera experiencia de *Lenguas pa' la citi* de Martín Rojo et al. (2012) de la Universidad Autónoma de Madrid; hasta localizar faltas de ortografía, hacerles foto y señalarlas para su corrección (ver ejemplo en fig. 1) (Medel, 2018); o, la documentación del español en el entorno cercano del alumno universitario en Reino Unido en la experiencia didáctica de Navas (2021), que incluía detección y denuncias de español con errores. Se incluiría también en esta tendencia la localización y explicación de procedimientos de formación de palabras, así como el encuentro y comentario de escrituras distintas del alfabeto romano en el PL cercano (bien Madrid, bien de viajes por España) que solicitaba Sáez Rivera (2021) a sus alumnos universitarios estadounidenses de inmersión en la Universidad Complutense de Madrid. Evidentemente, la tarea resultará más o menos compleja cognitivamente y discursivamente en función del nivel lingüístico inquirido (más sencillo el fonético-gráfico de las faltas de ortografía que el morfológico de la creación de palabras, teniendo en todo caso en cuenta que los signos del PL suelen exhibir textos cortos no demasiado complejos sintácticamente), y de la naturaleza de lo buscado (otras lenguas y otras escrituras pueden ser fáciles de localizar, pero no tanto de comentar, se necesita conocimiento multilingüe que los investigadores consiguen mediante la lectura de la bibliografía al uso y de la comunicación con informantes nativos de las lenguas localizadas, algo no siempre a mano de los estudiantes).



soypablomedel
 Qué me pongo yo? Almazora - Castellón
 soypablomedel La tilde diacrítica, por ejemplo.

Figura 1. Ejemplo de uso del PL para la enseñanza de la ortografía correcta del español

Fuente: Medel (2018).

2. *Los signos del PL como pretexto o estímulo educativos*: se toma un signo del PL como ejemplo o *token* de una estructura gramatical (o también ortografía correcta o vocabulario) que se quiere enseñar, en especial a extranjeros. Es lo que lleva haciendo Coronado (2012) en su blog *Aprende español callejando por Madrid*, como la entrada del 7 de enero de 2019, útil para

la enseñanza del subjuntivo (ver. fig. 2). Hernández López (2024) propone igualmente atinadas actividades de explotación de signos del PL en español para enseñar ELE desde los niveles A1 al C2, para lo cual recomienda primero, como buena práctica, recopilar un corpus propio de signos para emplear en clase. El nivel de complejidad de la explotación corre paralelo al elemento lingüístico que se pretende enseñar y su ajuste a los niveles MCER.



Figura 2. Signo del PL de Madrid empleado por Coronado (2012) para la enseñanza del subjuntivo a extranjeros.

Fuente: <https://cutt.ly/QeTROLd>

3. *Analizar en contexto algunos signos del PL*: ya no se trata de utilizar el signo del PL como pretexto, sino como texto en sí que debe ser comprendido—como no puede ser de otra manera— en contexto. Es al fin y al cabo lo que aplica Bruzos (2020), al pedir reflexiones por escrito sobre las impresiones de los estudiantes acerca del PL del centro y barrios de Madrid, o en las actividades de análisis pragmático de signos del PL andaluz como el de la figura 3, acerca de la cual se preguntaría a los alumnos lo siguiente: “¿Quiénes son los destinatarios de este rótulo? ¿Y quiénes los receptores? ¿Por qué el emisor elige el inglés para anunciar que el comercio se trata de un *market* que dispone de servicio *delivery* a través de un número telefónico? ¿Las imágenes incorporadas en el signo tienen algún valor textual o cumplen alguna función pragmático-informativa?” (Heredia Mantis, 2023, p. 221).



Figura 3. Rótulo de la tienda de alimentación latina Mis Panas. Huelva.

Fuente: Heredia Mantis (2023, p. 213)

4. *Creación de signos del PL*: Hernández López (2024, p. 180) señalaba que se pueden trabajar algunas fotos de signos como modelos de producción, por ejemplo en la producción de anuncios por palabras, como los miles que se encuentran expuestos por las calles y, sobre todo, en los pasillos de instituciones educativas, tarea que quien firma estas líneas propuso a un grupo de estudiantes del Máster de Física Nuclear de la Universidad Complutense de Madrid que cursaban una asignatura de ELE para facilitar su estancia en la ciudad (ver figura 4). La complejidad cognitiva e idiomática de actividad de producción depende del tipo de signo propuesto: un anuncio por palabras es un encargo posible en un nivel A1 o A2 (como el de los estudiantes de esa asignatura), pero escribir por ejemplo las normas de comportamiento del alumnado en una clase correspondería a un nivel intermedio.

¡Hola !
 Me llamo Merlin Martin.
 Busco un amigo/una amiga para hacer intercambio de conversación.
 Mi lingua maternal es neerlandés y puedo hablar también inglés.
 Estoy en Madrid durante diez meses (hasta junio) y quiero aprender bien español.
 Mi dirección de correo electrónico: merlinmartin@hotmail.com
 Si estás interesado, pon en contacto conmigo!
 ¡Adios!

Figura. 4. Anuncio por palabras realizado por un estudiante (debidamente anonimizado mediante seudónimo) de la asignatura *Lenguaje y Cultura* (Master en Física Nuclear, Universidad Complutense de Madrid, 6/11/2013)

3.2 Estudio de caso: la aplicación del PL en una clase introductoria de español a nivel universitario

El grupo A o experimental de la asignatura de *El español actual: norma y uso*, primer cuatrimestre, turno de mañana, estuvo compuesto por 33 estudiantes, 2 de ellos Erasmus italianos. La diversidad de procedencia regional de los estudiantes era grande (alumnos no solo de Granada, sino de otras partes de Andalucía como Huelva, pero también de Madrid, o comunidades autónomas bilingües como Galicia y Baleares, aparte de regiones extra peninsulares como Canarias y la Ciudad Autónoma de Melilla, tan diversa lingüísticamente), según se averiguó en el cuestionario de “Autobiografía lingüística y académica” que se suministraba impreso el primer día. El cuestionario consistía en los siguientes ítems, aparte de los lógicos de nombre y apellidos:

- País de origen
- Nacionalidad
- Región y ciudad/pueblo de origen
- Lugar de residencia actual y previos lugares de residencia
- País, región, ciudad/pueblo, población de origen de los padres (y abuelos si es de interés), así como su profesión

- Lenguas (materna y otras, en orden según juicio propio de dominio, especificando las destrezas mejor dominadas [hablar, escribir, comprensión auditiva, lectura])
- Combinación de lenguas elegidas en el Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas
- Ingresa en <https://www.dialectosdelespanol.org/intro> y rellena la encuesta. ¿A qué región principal y otras regiones posibles te dice que perteneces? ¿Ha acertado con tu adscripción dialectal?

Servía, pues, para conocer mejor su perfil dialectal y sociolingüístico a partir del cual construir un mejor conocimiento del estándar ortográfico y gramatical a la vez que se le enseñan nociones básicas de variación de la lengua española, tanto diacrónica como diatópica, diastrática y diafásica, todos puntos recogidos en el programa oficial de la asignatura. También se utilizó esta autobiografía para romper el hielo y comenzar un ambiente de interacción negociada, pues el propio profesor se presentaba a viva voz con sus respuestas al cuestionario y pedía que se presentara una muestra representativa de estudiantes, todo en la primera sesión, antes de recoger el cuestionario por escrito a todo el grupo y devolverlos en la siguiente sesión debidamente comentados.

La asignatura se planificó siguiendo aproximadamente el consejo de [Kumaravadivelu \(2012, p. 7\)](#) de 50/10, consistente en que en clases de 1 hora conviene utilizar 50 minutos para ceñirse al temario y 10 para atender a las oportunidades de aprendizaje que se apartaban del temario. En este caso al tratarse de clases oficialmente de 2 horas (en realidad 1 hora 50 minutos para dejar a los alumnos tiempo para cambiar de clase), distribuidas en dos sesiones por semana, se utilizó el grueso de la clase para la exposición y ejercitación de contenidos del programa mediante tareas más convencionales según el modelo IRF, pero se reservaban al principio 5 minutos para presentar la tarea individual de paisaje lingüístico según un calendario fijado con los estudiantes, y otros 10-15 para una presentación en grupos de 2 o 3 personas (con la regla de que los estudiantes Erasmus trabajaran con compañeros nativos) sobre algún tema de contacto, diversidad o variación lingüística acerca del cual se proporcionaba al grupo una bibliografía de como mínimo 3 referencias y se seguía la preparación de la presentación mediante tutoría presencial, virtual o por correo electrónico. Los temas de la exposición grupal fueron estos:

- *Spanglish* (exposición modelo por el profesor)
- Galicismos del español
- Judeoespañol
- El español de Mallorca: historia y situación actual
- Lenguas de signos españolas
- Contacto de lenguas: lenguas amerindias (náhuatl en particular) en contacto con el español
- Lenguas en extinción
- Lenguas artificiales
- Lenguas fantásticas
- Situación lingüística de Melilla
- Las Islas Canarias y las lenguas guanches
- Argots hispánicos (germanías, cheli, chilango, lunfardo, etc.): lunfardo en particular

- Pragmática en práctica (pragmática intercultural): diferencias pragmáticas entre el español y el chino
- Palabras tabú, tacos y eufemismos.

En el establecimiento de calendarios de exposición se procuró que un mismo ponente no actuara dos veces el mismo día para no sobrecargarlo de trabajo.

Para preparar la tarea de “Localización de errores en el entorno lingüístico” se dio la instrucción de que los estudiantes debían localizar 5 errores, en el sentido de desviaciones de la norma estándar (gráfica o gramatical), en su entorno diario, siendo posibles las fuentes de las redes sociales, el paisaje lingüístico (PL) local, los medios de comunicación generalistas, así como la prensa local y regional, pidiendo que las fuentes de errores fueran diversas. En cuanto a la posibilidad del PL como fuente, se debía indicar lugar y fecha, cuál era el error concreto, analizarlo y proponer una corrección, con el modelo proporcionado por el profesor de la figura 5:

Error 2: Paisaje Lingüístico (PL) local



- **Lugar:** Carrera del Darro, 51 (Granada)
- **Fecha:** 05/09/2023
- **Error:** “Baño uso **esclusivo** para clientes”
- **Análisis:** elipsis de preposición en lenguaje telegráfico + **error ortográfico** (***exclusivo** > **exclusivo**: como **ex** se suele pronunciar como **es**, se suele escribir con la pronunciación coloquial relajada, en lugar de la enfática que corresponde con la grafía correcta)
- **Corrección:** “Baño [de] uso **exclusivo** para clientes”

Figura 5. Modelo del profesor para la localización y corrección de errores en el entorno cercano al alumno del PL local.

Fuente: elaboración propia

La tarea se cumplió con éxito y buenas calificaciones por los estudiantes, que trajeron a la clase ejemplos callejeros de signos del PL del tipo *bottom-up* o de abajo arriba (según la asentada nomenclatura de Ben-Rafael et al. 2006), pero se ocasionaron algunos problemas. Algunos eran las típicas incidencias de olvido de que se debía exponer cierto día, pero el desajuste cognitivo más importante se debió a que varios estudiantes no entendieron claramente que había que aducir las fotos de PL que habían visto ellos mismos en la calle, o extraídas de internet, quizá debido a que internet constituye tanto su hábitat natural de interacción social como el mundo físico, o incluso más: internet es “su calle”. Otros estudiantes no variaban las fuentes y solo presentaban errores encontrados en el PL. Un ejemplo de correcta localización de errores en el PL local lo podemos proporcionar, empero, en la figura 6:

ERROR 2



Fuente: Cafetería Tetería Oriente (C. Acera Merced, 4, Granada)

Fecha: 5/10/2023

Error: "ZUMO DE LIMÓN CON HIERBA BUENA" y "CAFETERÍA TETERÍA ORIENTE"

Análisis: el sustantivo "hierbabuena" va junto y con b y "oriente" se escribe junto.

Corrección:
"ZUMO DE LIMÓN CON HIERBABUENA"
"CAFETERÍA TETERÍA ORIENTE"

Figura. 6. Ejemplo exitoso de localización y corrección de errores en el entorno cercano al alumno del PL local.

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, estas exposiciones individuales contribuían con los trabajos expuestos en grupo a crear un clima distendido en el aula de interacción negociada en el que no solo el profesor, sino los propios estudiantes comentaban las fotos y los contenidos expuestos con relajación, libertad e incluso humor. Al tratarse además de tareas de exposición oral con apoyo multimedia en una presentación de PowerPoint se ejercitaban las destrezas integradas, pues aparte de la producción oral y escrita, antes habían de leer las fuentes, bien para localizar errores, bien para preparar su exposición temática, así como se ejercitaba la comprensión oral y escrita del resto de estudiantes, y la de los propios ponentes a la hora de entender y responder a las preguntas del profesor y de los compañeros.

Estas oportunidades de aprendizaje aparentemente desviadas del programa, aplicadas heurísticamente en el entorno cercano, debieron, sin duda, asentar conocimientos y desarrollar competencias, de modo que no extraña que el porcentaje de aprobados y la nota media de sus calificaciones fueran altos. Todo ello se muestra en la tabla 1 y el gráfico 1, según los marbetes cualitativos empleados en España para una escala de calificación del 0 al 10, por la que el aprobado (AP) se encuentra en el 5, hasta 6,9, el notable (NT) abarca de 7 a 8,9, así como sobresaliente (SB) a partir de 9, premiándose con matrícula de honor (MH) la mejor nota o mejores notas (5% por cierto de estudiantes).

Tabla 1. Calificaciones grupo A o experimental con aplicación del PL

Nota	NP	SS	AP	NT	SB	MH
N.º grupo A	0	1	18	11	2	1

Fuente: elaboración propia.

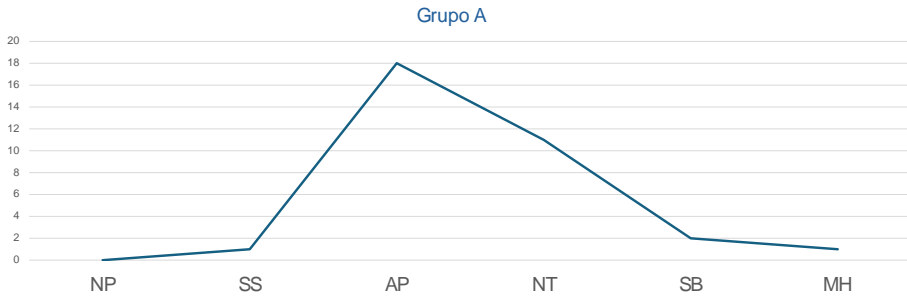


Gráfico 1. Calificaciones grupo A o experimental con aplicación del PL
Fuente: elaboración propia.

Algunos indicios de éxito son la ausencia de no presentados, un solo suspenso, y la estructura de las calificaciones que sigue en gran medida la distribución normal de notas en forma de campana de Gauss, con un pico progresivo en el valor medio del aprobado, y casi la mitad de la clase con notas de notable, sobresaliente y matrícula de honor.

Para comprobar el impacto positivo de la aplicación resulta necesario comparar con la práctica docente y las calificaciones del grupo B, adoptado como grupo de control del Grado en Filología Hispánica y del Doble Grado en Estudios Ingleses y Filología Hispánica, primer cuatrimestre, turno de tarde. El grupo era mucho más cuantioso: 55 estudiantes en Hispánicas (13 de ellos de intercambio Erasmus o similar) más otros 11 del Doble Grado. No se suministró una autobiografía lingüística para recabar información sobre el perfil dialectal y sociolingüístico de los estudiantes, pero por conversación informal, fuera y dentro de clase, una gran parte procedía del área metropolitana de Granada y de diversos pueblos de Andalucía, mientras que los Erasmus eran franceses, alemanes, ingleses y un estonio. Para este grupo la presencia del PL fue solo anecdótica, simplemente se definió el concepto y se mostró el trabajo didáctico de [Medel \(2018\)](#), pionero del PLe en su blog *[sic]* de localización de faltas de ortografía, luego trasladado a Instagram con la identidad de @elcazafaltas. No hubo prácticas de exposición individual ni colectiva, y los múltiples ejercicios corregidos en clase siguiendo la rutina IRF se recogían en un portfolio que se entregaba al final de la asignatura.

Conviene desagregar los resultados académicos del Doble Grado (estudios en los cuales la nota de corte obtenida en la prueba de EvAU o prueba de Evaluación para el Acceso a la Universidad es alto) y del Grado en Hispánicas (con nota de acceso baja), porque tanto su comportamiento y distribución proxémica en el aula como sus resultados fueron muy distintos. Así pues, el grupo en el aula del Doble Grado asistía a clase con frecuencia y se sentaba de manera compacta a mano derecha del profesor y cerca de este, mientras que en el otro grupo el absentismo era notable, especialmente entre los Erasmus, y se sentaban de manera dispersa, salvo un pequeño grupo que se solía sentar delante del profesor, no muy lejos de él.

No extrañará que en el Doble Grado las calificaciones fueran muy buenas, análogas a las del grupo experimental, incluso mejores porque apenas hubo un aprobado y predominaban los notables, conforme se puede comprobar en la tabla 2 y gráfico 2, estando el pico de campana de Gauss en el notable.

Tabla 2. Calificaciones grupo B o de control (Doble Grado en Estudios Ingleses y Filología Hispánica).

Nota	NP	SS	AP	NT	SB	MH
N.º grupo B Doble Grado	0	0	1	8	1	1

Fuente: elaboración propia.

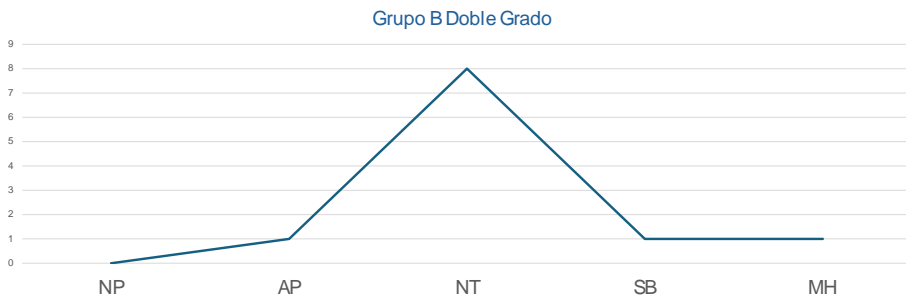


Gráfico 2. Calificaciones grupo B o de control (Doble Grado en Estudios Ingleses y Filología Hispánica)

Fuente: elaboración propia.

En cambio, en la sección de Filología Hispánica del grupo B (tabla 3 y gráfico 3), los resultados fueron sensiblemente más pobres con respecto al grupo experimental y por supuesto al Doble Grado, con un número grande de NP, un pico cuantitativo de aprobados (casi la mitad de la clase) y un número similar de notables, sobresalientes y MH al caso del grupo experimental, pero que suponen un porcentaje menor del total ($15/55 = 27,7\%$), frente a $14/32 (43,7\%)$ de $NT+SB+MH$ en el grupo experimental.

Tabla 3. Calificaciones grupo B o de control (Hispánicas con Erasmus).

Nota	NP	SS	AP	NT	SB	MH
N.º grupo B Hispánicas	6	8	26	12	1	2

Fuente: elaboración propia.

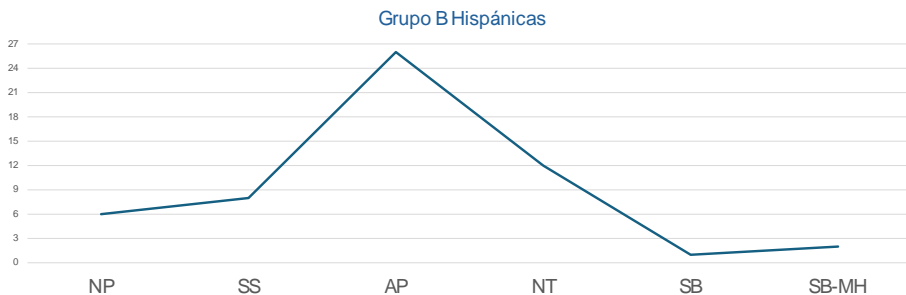


Gráfico 3. Calificaciones grupo B o de control (Hispánicas con Erasmus)

Fuente: elaboración propia

4. Conclusiones y discusión

En este trabajo hemos tratado de mostrar la pertinencia de aplicación de los pilares y sobre todo macroestrategias del posmétodo a la aplicación didáctica del PL, hemos dividido en el estado de la cuestión entre propuestas y experiencias de clase, siendo trabajos normalmente de mayor valor pedagógico los que presentan un estudio de caso de aplicación real del PL en un centro educativo, idealmente trabajando con un grupo de control como ya hizo [Kumaravadivelu \(1993\)](#). En ese estado de la cuestión también se trazó una taxonomía de actividades (microestrategias en el paradigma posmétodo de Kumaravadivelu) en cuatro tipos principales, que sirven también a manera de pautas de empleo, con diferentes grados de desafío cognitivo, de menor a mayor, con matices internos dentro de cada clase: (1) *Localización de muestras del PL*, (2) *Los signos del PL como pretexto o estímulo educativos*, (3) *Analizar en contexto algunos signos del PL*, (4) *Creación de signos del PL*.

Asimismo, hemos presentado un estudio de caso del primer tipo de *Localización de muestras del PL*, con la hipótesis de que la aplicación didáctica mejoraría claramente los resultados académicos de los estudiantes como corolario de un mejor o más profundo aprendizaje. Para ello comparamos un grupo experimental y un grupo de control de la misma asignatura, pero en Grados, cursos y turnos distintos de la misma Universidad de Granada.

Los resultados del grupo experimental indican un grado alto de éxito en el impacto positivo del PL como herramienta en el aula, pero ello es claramente notable en comparación con el grupo de control en cuanto al subgrupo de alumnos de Hispánicas, pero no tanto en el subgrupo del Doble Grado, que obtuvo de hecho las mejores notas de todos los grupos considerados. Conviene atender por tanto a otros factores que pudieran haber tenido impacto en los resultados académicos: el grupo del Doble Grado resulta extraordinario porque exige una alta nota de corte en la prueba de acceso a la universidad, por lo que sus alumnos están sesgados desde el principio hacia un mejor resultado académico.

Sí parece haber habido un impacto notable de la utilización pedagógica en el grupo experimental frente al grupo de control en el subgrupo de Hispánicas, aunque no solo debido a la explotación pedagógica del PL: puede ser que pesara negativamente en el grupo de control, especialmente en cuanto al subgrupo de Hispánicas con Erasmus) el tamaño del grupo y la gran cantidad de alumnos Erasmus, que salvo alguna excepción, apenas se integró con sus compañeros; pesaría también positivamente en el grupo experimental la administración de una encuesta de "autobiografía lingüística", que permitió conocer mejor al alumnado y ajustar mejor la enseñanza, así como el planteamiento de actividades de producción individual y en grupo para el caso del grupo experimental (actividades comunales que también facilitaron la integración de los dos estudiantes Erasmus italianos, que trabajó cada uno con estudiantes nativos), todo lo cual fomentó la aplicación de las 10 macroestrategias posmétodo, a saber, la maximización de las oportunidades de aprendizaje (suscitada en torno a las exposiciones), la facilitación de la interacción negociada (fomentada por las presentaciones que se realizaban al principio de clase), la minimización de los desajustes cognitivos (aunque no resuelta del todo por el abuso de internet como recurso para la localización del PL), la activación de la heurística intuitiva (que predisponía a los

alumnos a observar lingüísticamente su entorno cercano), el fomento de la conciencia lingüística (por ejemplo los estudiantes se percataron de la cantidad de errores que se producen en la escritura pública del PL), la contextualización del *input* lingüístico (al presentarse los errores *in place*), la integración de las destrezas lingüísticas (mediante las exposiciones), la promoción de la autonomía del aprendiente (en la búsqueda de errores normativos en el PL y en otras instancias de su entorno cercano, así como en la documentación propia sobre el tema de su exposición en grupo), la suscitación de la conciencia cultural (debida a la atención al PL y otros medios, y a la temática de las exposiciones grupales), y la aseguración de la relevancia social (en la mejora de sus capacidades analíticas, críticas y lingüísticas). En todo caso el empleo del PL se tomó como pivote para la mejora didáctica: es probable que de haber aplicado las mismas técnicas pedagógicas en el grupo de control se hubiera reducido drásticamente el absentismo (aunque este estaba potenciado por ser una clase de turno de tarde, uno de ellos viernes, justo antes del fin de semana), y hubiera aumentado la motivación e implicación del alumnado a la que podía aburrir el mero empleo de ejercicios corregidos con la técnica tradicional denunciada por Kumaravadivelu (2003, p. 116) de IRF (iniciación de la pregunta por el profesor, respuesta del alumno y *feedback* del profesor).

Como propuestas para el futuro, incluso tareas personales autoimpuestas como docente, en la aplicación similar de la misma propuesta didáctica de PL en el aula convendría reflexionar con los estudiantes sobre la naturaleza *bottom-up* de sus ejemplos, y cómo este tipo de signos se pueden interpretar como más cercanos a la inmediatez comunicativa, de modo que sea más fácil que se filtren rasgos lingüísticos no estándar por el fenómeno de la cadena variacional de variedades dialectales, diastráticas y diafásicas teorizado por Koch y Oesterreicher (2007). Asimismo, sobre el empleo de internet como fuente para la localización del PL se pueden adoptar dos posturas: bien penalizar claramente su empleo en la calificación de la práctica de PL, bien aceptar que internet es "la calle" de los estudiantes y aprovechar su uso como oportunidad de aprendizaje, y plantearles como pregunta el tipo de las formuladas por Heredia Mantis (2003), que problematizan la autoría del signo y cuál es su público supuesto, mucho más difícil de responder con muestras de PL localizadas en la red.

Se podrían también plantear tareas de detección de variedades dialectales, diastráticas y diafásicas en el PL cercano de los estudiantes, pero no tanto para esta asignatura, ya muy saturada de prácticas, pero sí en otras del tipo *Introducción a las Variedades Lingüísticas del Español* en el mismo Grado en Filología Hispánica. Asimismo, se pretende crear actividades para clases en principio menos propicias para la explotación didáctica del PL, como son las de historia de la lengua española, o sea, de rastreo de la variación diacrónica. Para este caso, por ejemplo se podrían plantear prácticas de relleno de huecos en la transcripción de textos de antigua escritura expuesta en la ciudad de residencia de los estudiantes, que deberían visitar *in situ* los estudiantes, o comentar antiguos usos lingüísticos de todo tipo localizables en iglesias, conventos, antiguos edificios públicos y placas conmemorativas, e intenten localizarlos ellos mismos, siendo los usos gráficos más fáciles de encontrar, pero también posible el hallazgo de rasgos morfosintácticos, léxicos y pragmáticos como las formas de tratamiento, conforme se detecta en el reciente artículo de Sáez Rivera (2024) sobre "Relaciones posibles entre temporalidad y paisaje lingüístico en español".

5. Agradecimientos

A los estudiantes de la Universidad de Granada con los que se pudo realizar el estudio de caso; a los participantes en la mesa redonda "Paisaje Lingüístico: Herramienta para la Escuela" (María Heredia Mantis como coordinadora, mis compañeros de mesa Narciso Contreras Izquierdo, María Luisa Coronado y Natalia Martínez León, así como al público asistente y debatiente), por el intercambio de ideas que permitió poner a prueba y desarrollar muchas de las ideas de este trabajo; a Manuel Martí y Daniel Moríñigo, por ponerme en la estela del *posmétodo*; a los revisores anónimos de este artículo, por sus amables y pertinentes propuestas de mejora que hemos tratado de aprovechar al máximo.

Bibliografía

- Acevedo Aguilar, Cl. (2016). *El paisaje lingüístico en la enseñanza de ELE: primera aproximación*. Universidad de Alicante. [TFM dirigido por Carmen Marimón Llorca]. <https://cutt.ly/xeTREQIS>
- Aguilera Carnerero, C. (2020). El graffiti como motor del pensamiento crítico en lengua extranjera. *Onomazein, Extra 6*, 189-208.
- Ben-Rafael, E., Shohamy, E., Hasan Amara, M. y Trumper-Hecht, N. (2006). Linguistic Landscape as Symbolic Construction of the Public Space: The Case of Israel. *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 7–30.
- Bruyèl Olmedo, A. y Juan Garau, M.^a (2009). English as a lingua franca in the linguistic landscape of the multilingual resort of S'Arenal in Mallorca. *International Journal of Multilingualism*, 6(4), 386-411.
- Bruzos, A. (2020). Linguistic Landscape as an antidote to the commodification of study abroad language programs: a case study in the center of Madrid. En D. Malinowski, H. M. Maxim y S. Dubreil (Eds.), *Language Teaching in the Linguistic Landscape: Mobilizing Pedagogy in Public Space* (pp. 253-292). Springer.
- Camacho Taboada, V. y Cuadros Muñoz, R. (2023). Proyecto didáctico de paisaje lingüístico para alumnos de grados del área de Humanidades. En M.^a V. Galloso Camacho, M. Cabello Pino y M.^a Heredia Mantis (Eds.), *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz* (pp. 165-195). Iberoamericana/Vervuert.
- Castillo Lluch, M. y Sáez Rivera D. M. (2011). Introducción al paisaje lingüístico de Madrid. *Lengua y Migración*, 3, 73-88.
- Cenoz, J. y Gorter, D. (2008). The Linguistic Landscape as an additional source of input in second language acquisition. *IRAL- International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46, 267-287.
- Cohen, L., L. Manion y K. Morrison (2007). Case studies. En L. Cohen, L. Manion y K. Morrison *Research Methods in Education* (pp. 253-263). Routledge,.
- Contreras Izquierdo, N. (2023). El paisaje lingüístico (PL) como recurso sociocultural en ELE. En M.^a V. Galloso Camacho, M. Cabello Pino y M.^a Heredia Mantis (Eds.), *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz* (pp. 79-104). Iberoamericana/Vervuert.
- Coronado, M.L. (2012). *Aprende español callejeando por Madrid*. <https://cutt.ly/QeTROLdi>
- Dagenais, D., D. Moore, C. Sabatier, P. Lamarre y F. Armand (2009): Linguistic Landscape and Language Awareness. En E. Shohamy y D. Gorter (Eds.), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery* (pp. 253-269). Oxon Routledge,.
- Esteba Ramos, D. (2013). ¿Qué te dice esta ciudad? Modelos de reflexión y propuestas de actuación en torno al paisaje lingüístico en la clase de Español Lengua Extranjera. En L. Ruiz Miyares

- (ed.), *Actualizaciones en Comunicación Social Centro de Lingüística Aplicada* (pp. 474-479), Centro de Lingüística Aplicada, Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente.
- Esteba Ramos, D. (2014). Hacia nuevos escenarios en la enseñanza de lenguas extranjeras: los signos lingüísticos públicos y su aprovechamiento en el aula de ELE. En *Status and prospects of development of mass communications: experiences of Russia and Europe* (pp. 13-20), Diona.
- Esteba Ramos, D. (2016). Despertar a las lenguas, despertar a las culturas. El paisaje lingüístico como herramienta pedagógica para el aula intercultural. En J. J. Leiva Olivencia y E. Almenta López (coords.), *Libro de actas del II seminario estatal de interculturalidad, comunidad y escuela: La educación intercultural a debate* (pp. 10-20), Málaga Seminario de Interculturalidad, Comunidad y Escuela de la Universidad de Málaga,.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva [Cito por <https://cutt.ly/ieTRRCAG>]
- Galloso Camacho, M.^a V. y Cabello Pino, M. (2023). El paisaje lingüístico como herramienta para la didáctica de la lengua en Educación Infantil en trabajos de fin de grado. En M.^a V. Galloso Camacho, M. Cabello Pino y M.^a Heredia Mantis (Eds.), *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz* (pp. 231-257). Iberoamericana/Vervuert.
- Galloso Camacho, M.^a V., M. Cabello Pino y M.^a Heredia Mantis (Eds.) (2023). *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz*. Iberoamericana/Vervuert.
- González, A. y Trujillo, F. (2018). Paisajes lingüísticos y translingüismo como propuesta lingüística a una pedagogía de frontera. *Cuadernos de Pedagogía*, 492, 104-108.
- Gorter, D. (2018). Linguistic landscapes and trends in the study of schoolsapes. *Linguistics and Education*, 44, 80-85.
- Gorter, D. & Cenoz (2024). *A Panorama of Linguistic Landscape Studies*. Multilingual Matters.
- Heredia Mantis, M.^a (2023). El paisaje lingüístico como situación comunicativa y sus aplicaciones didácticas. En M.^a V. Galloso Camacho, M. Cabello Pino y M.^a Heredia Mantis (Eds.), *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz*. Iberoamericana/Vervuert. pp. 197-229.
- Heredia Mantis, M.^a, L. Pablo Núñez y D. M. Sáez Rivera (coords.); D. Repede (ed.) (2024). *II Congreso Internacional sobre Paisaje Lingüístico: Reflejos del Pasado en el Presente y el futuro [2] 2nd International Conference On Linguistic Landscape: Reflections From The Past Into The Present And The Future 3-5 de junio de 2024 / June, 3rd-5th, 2024*. Granada: Universidad de Granada. <https://cutt.ly/NeTRQZIA>
- Hernández López, T. (2024). Aplicaciones didácticas de los paisajes lingüísticos en la enseñanza de español como lengua de integración. En P. Navarro Serrano, M. Josune y M. Oqueranza (Eds.), *Actas del VI simposio internacional de Lengua y Literatura del Instituto Cervantes de Río de Janeiro (2024)* (pp. 167-189). Instituto Cervantes.
- Hernández-Martín, L. y P. Skrandies (2020). Taking the foreign out of language teaching: opening up the classroom to the multilingual city. En D. Malinowski, H. M. Maxim y S. Dubrell (Eds.), *Language Teaching in the Linguistic Landscape: Mobilizing Pedagogy in Public Space* (pp. 293-325). Springer.
- Hu, J. y Escribano Angulo, J. M.^a (2023). Revisión y perspectivas futuras de la investigación sobre paisaje lingüístico: un análisis bibliométrico. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 15(18), 169-197.
- Koch, P. y W. Oesterreicher (2007). *Lengua hablada en la Rumania: español, francés, italiano*. Gredos.
- Krompak, E., V. Fernández-Mallat y S. Meyer (2021). *Linguistic Landscapes and Educational Spaces*. Multilingual Matters.
- Kumaravivelu, B. (1993). Maximizing Learning Potential in the Communicative Classroom. *ELT Journal*, 47(1), 12-21.
- Kumaravivelu, B. (1994). The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *Language Teaching*, 28(1), 27-48.
- Kumaravivelu, B. (2001). Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537.

- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (2012). La palabra y el mundo: Entrevista con B. Kumaravadivelu. *MarcoELE*, 14. <https://cutt.ly/reTRWn0j>
- Landry, R. y R. Y. Bourhis (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: an empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 6, 23-49.
- Lozano, M. ^a E.; J. P. Jiménez-Caicedo y L. B. Abraham (2020): "Linguistic Landscape projects in language teaching: opportunities for critical language learning beyond the classroom". En D. Malinowski, H. M. Maxim y S. Dubreil (Eds.), *Language Teaching in the Linguistic Landscape: Mobilizing Pedagogy in Public Space* (pp. 17-42). Springer.
- Lyotard, J.-F. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Cátedra.
- Ma, Y. (2018). El paisaje lingüístico: una nueva herramienta para la enseñanza de E/LE. *Foro de profesores de E/LE*, 14, 153-164.
- Ma, Y. (2019). *El paisaje lingüístico chino-español en la ciudad de Valencia y su aplicación a la enseñanza de ELE a los sinohablantes*. Universidad de Valencia (Tesis Doctoral dir. por Mercedes Quilis Merín)
- Malinowski, D. (2010). Showing Seeing in the Korean Linguistic Landscape. En E. Shohamy et al. (Eds.), *Linguistic Landscape in the City* (pp. 199-215). Multilingual Matters,
- Malinowski, D. (2015). Opening spaces of learning in the linguistic landscape. *Linguistic Landscape*, 1(1), 95-113.
- Malinowski, D. (2016). Localizing the Transdisciplinary in Practice: A Teaching Account of a Prototype Undergraduate Seminar on Linguistic Landscape, *L2 Journal*, 8(4), 100-117.
- Malinowski, D., H. M. Maxim y S. Dubreil (Eds.) (2020). *Language Teaching in the Linguistic Landscape: Mobilizing Pedagogy in Public Space*. Springer.
- Martín Rojo, L., Molina, C. y Díaz de Frutos, C. (2012). *Lenguas pa' la Citi*. Aula en Casa. <https://cutt.ly/deTZHNMw>
- Martín Rojo, L., C. Cárdenas Neira y Cl. Molina Ávila (2023): *Lenguas callejeras: paisajes colectivos de las lenguas que nos rodean: Guía para fomentar la conciencia sociolingüística crítica*. Eds. Octaedro.
- Medel, P. (2018). [SIC]. <https://cutt.ly/ceTZPBx8>; [@elcazafaltas] Instagram. <https://www.instagram.com/elcazafaltas/?hl=es>
- Moriñigo Rodríguez, D. (2024). *Análisis crítico del posmétodo a través de una propuesta didáctica en ELE*. Universidad de Alcalá de Henares [tesis].
- Muñoz Carrobles, D. (2010). Breve itinerario por el paisaje lingüístico de Madrid. *Ángulo Recto. Revista de Estudios sobre la Ciudad como Espacio Plural*, 2(2), 103-109.
- Navas, R. (2021). El español en el paisaje lingüístico del Reino Unido. *Doblele: Revista de lengua y Literatura*, 7, 67-79.
- Niedt, G. y C. A. Seals (Eds.) (2020). *Linguistic landscapes beyond the language classroom*. Bloomsbury Academic.
- Romera Manzanares, A. M.^a (2023). El paisaje lingüístico como material de innovación docente en las asignaturas de lengua española. En M.^a V. Galloso Camacho, M. Cabello Pino y M.^a Heredia Mantis (Eds.), *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz* (pp. 143-163). Iberoamericana/Vervuert.
- Sáez López, J. M. (2017). *Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://cutt.ly/yeTJVuhw>
- Sáez Rivera, D. M. (2021). El Paisaje Lingüístico como herramienta pedagógica para la enseñanza de la lingüística: Un estudio de caso en la confección de blogs especializados», *Revista de Recursos para el Aula de Español: investigación y enseñanza*, 1(1), 167-204 (Universidad de Alcalá de Henares). <https://cutt.ly/ReTRUAdP>.

- Sáez Rivera, D. M. (2024). Relaciones posibles entre temporalidad y paisaje lingüístico en español. *Philologia Hispalensis* 38(1), 85-212. <https://cutt.ly/zeTRYV1P>
- Shohamy, E. y S. Waksman (2009): Linguistic landscape as an ecological arena: Modalities, meanings, negotiations, education. En E. Shohamy y D. Gorter (Eds.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery* (pp. 313-33). Routledge.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning: Theory, Research, and Practice*. Allyn and Bacon.

Cómo citar en APA:

Sáez Rivera, D. (2024). Pautas, posibilidades, problemas y estudio de caso en la aplicación pedagógica posmétodo del Paisaje Lingüístico en la enseñanza de lengua española en un marco universitario en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 96(1), 153-174. <https://doi.org/10.35362/rie9616463>

Do local para o internacional nas aulas de inglês: relações dialógicas entre a paisagem linguística e o ensino da língua em uma escola profissional de nível médio

De lo local a lo internacional en las clases de inglés: relaciones dialógicas entre el paisaje lingüístico y la enseñanza de idiomas en un centro de formación profesional de nivel medio

From the local to the international in English classes: dialogic relationships between the linguistic landscape and language teaching in a school professional education

Elaine Cristina Gomes Aires de Oliveira ¹  <https://orcid.org/0000-0002-1022-4687>

Samuel de Carvalho Lima ¹  <https://orcid.org/0000-0002-7145-3686>

¹ Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Resumo: Este estudo discute uma estratégia de ensino que se utiliza da paisagem linguística para promover o ensino de inglês em uma escola profissional de nível médio. No âmbito de uma experiência de ensino realizada em 2022, foi ministrada uma aula com os objetivos de identificar o vocabulário utilizado em 4 imagens e perceber a relação das imagens com o consumo de fast food. A aula foi ministrada para uma turma do terceiro ano do curso técnico de Nutrição e Dietética e se utilizou de 1 imagem da fachada de uma lanchonete e 3 imagens de anúncios publicitários de estabelecimentos comerciais locais, presentes na cidade dos estudantes. Neste artigo, a aula ministrada é descrita, salientando a paisagem linguística utilizada. Além disso, as respostas de 10 estudantes a uma entrevista semiestruturada sobre o consumo de fast food são analisadas à luz da perspectiva de língua do Círculo de Bakhtin. A análise do corpus revelou que os estudantes se posicionam de modo a evitar o consumo de fast food, em relação dialógica com conhecimentos/conteúdos e com a experiência de ensino/professora. Conclui-se que a utilização da paisagem linguística na aula de inglês pode contribuir para a aprendizagem da língua enquanto prática social.

Palavras-chave: paisagem linguística; ensino de inglês; educação profissional; análise dialógica do discurso.

Resumen. El presente estudio analiza una estrategia de enseñanza que utiliza el paisaje lingüístico para promover la enseñanza del inglés en un centro de formación profesional de nivel medio. En el marco de un experimento pedagógico realizado en 2022, se impartió una clase con los objetivos de identificar el vocabulario utilizado en cuatro imágenes y comprender la relación entre las imágenes y el consumo de comida rápida. La clase se impartió a un grupo de tercer curso del programa técnico de Nutrición y Dietética y en ella se utilizaron una imagen de la fachada de una cafetería y tres imágenes de anuncios de comercios locales de la ciudad de los estudiantes. En el presente artículo se describe la clase impartida, haciendo hincapié en el paisaje lingüístico utilizado. Además, se analizan las respuestas de 10 estudiantes a una entrevista semiestructurada sobre el consumo de comida rápida desde la perspectiva del Círculo de Bakhtin sobre el lenguaje. El análisis del corpus reveló que los alumnos se posicionaron para evitar el consumo de comida rápida, en una relación dialógica con el conocimiento/contenido y con la experiencia docente/profesor. La conclusión es que la utilización del paisaje lingüístico en la clase de inglés puede contribuir al aprendizaje del idioma como práctica social.

Palabras-chave: paisaje lingüístico; enseñanza del inglés; formación profesional; análisis dialógico del discurso.

Abstract: This study discusses a teaching strategy that uses the linguistic landscape to promote the teaching of English in a school of professional education. As part of a teaching experience carried out in 2022, a class was taught with the objectives of identifying the vocabulary used in 4 images and understanding the relationship between images and the consumption of fast food. The class was taught to a third-year class of the Nutrition and Dietetics technical course and used 1 image of the façade of a snack bar and 3 images of advertisements from local commercial establishments, present in the students' city. In this article, the class taught is described, highlighting the linguistic landscape used. In addition, the responses of 10 students to a semi-structured interview about fast food consumption are analyzed in light of the Bakhtin Circle's language perspective. The corpus analysis revealed that students position themselves in order to avoid the consumption of fast food, in a dialogical relationship with knowledge/content and with the teaching/teacher experience. It is concluded that the use of the linguistic landscape in the English classroom can contribute to language learning as a social practice.

Keywords: linguistic landscape; teaching english; professional education; dialogic discourse analysis.

1. Introdução

Este estudo parte de 2 premissas da interface entre a educação, mais especificamente o ensino da língua inglesa, e a sociedade, mais especificamente as práticas sociais. A primeira premissa é a de que a aprendizagem se torna mais significativa quando os estudantes conseguem produzir novos sentidos a partir de sentidos que eles já possuem (Freire, 2013). Assim, no contexto de ensino da língua inglesa na escola, faz-se relevante mobilizar os conhecimentos de língua que os estudantes já levam para a escola. A segunda premissa é a de que textos e imagens presentes em espaços públicos, desde placas de trânsito, *outdoors* e nomes de ruas até nomes de lugares, placas de lojas comerciais e espaços públicos em geral, constituem uma paisagem linguística cuja análise contribui para a compreensão das práticas sociais.

Diante disso, é possível fazer uso da paisagem linguística como uma ferramenta pedagógica em propostas de ensino de língua inglesa comprometidas com a língua enquanto prática social. Em outras palavras, o recurso às paisagens linguísticas pode promover uma educação plurilingue e para a cidadania global (Lourenço & Melo-Pfeifer, 2022). Assim, a interface entre as duas premissas motivou o título deste artigo *Do local para o internacional nas aulas de inglês: relações dialógicas entre a paisagem linguística e o ensino da língua em uma escola profissional de nível médio*, não porque essas relações existem em enunciados concretos, mas porque elas são produzidas a partir deste estudo.

Em 2022, realizou-se uma experiência de ensino na qual foram ministradas 10hs/aula (50 minutos cada) de língua inglesa inspiradas na Pedagogia Histórico-Crítica (Oliveira, 2022a; Oliveira e Lima, 2023; Saviani, 2011). No âmbito dessa experiência de ensino mais ampla, foi ministrada uma aula com os objetivos de identificar o vocabulário utilizado em 4 imagens e perceber a relação das imagens com o consumo de *fast food*. A aula foi ministrada para uma turma do terceiro ano do curso técnico de Nutrição e Dietética e se utilizou de 1 imagem da fachada de uma lanchonete e 3 imagens de anúncios publicitários de estabelecimentos comerciais locais, presentes na cidade dos estudantes, constituindo a paisagem linguística utilizada na aula. Além disso, após a experiência de ensino, 10 estudantes responderam a uma entrevista semiestruturada sobre o consumo de *fast food*.

Levando em consideração o contexto supracitado, o objetivo deste artigo é discutir uma estratégia de ensino que se utilizou da paisagem linguística para promover o ensino da língua inglesa em uma escola profissional de nível médio. Para isso, nas seções posteriores a aula ministrada é descrita, salientando a paisagem linguística utilizada, e as respostas dos estudantes às perguntas “Qual sua opinião sobre *fast food* agora após as aulas de língua inglesa sobre esse tema? Sua visão sobre *fast food* mudou?” são analisadas à luz da perspectiva de língua do Círculo de Bakhtin.

Este estudo está dividido em 5 seções. Para além desta introdução, seguem as seguintes seções: uma seção teórica, que apresenta a concepção de língua do Círculo de Bakhtin; uma seção metodológica, que apresenta o contexto da aula, os procedimentos (paisagem linguística) e os instrumentos de construção dos dados; uma seção de discussão dos dados, que analisa o *corpus* da investigação; e uma seção de considerações finais, que apresenta reflexões sobre as relações dialógicas entre a paisagem linguística e o ensino da língua em uma escola profissional de nível médio.

2. Teoria: a língua para o Círculo de Bakhtin

No Brasil, utilizar os conceitos desenvolvidos no conjunto das obras do Círculo de Bakhtin para analisar um *corpus* discursivo pode ser compreendido como Análise Dialógica do Discurso (Brait, 2012). Levando isso em consideração, este artigo mobiliza o conceito de língua, que, no âmbito da teoria bakhtiniana, é compreendido em sua inter-relação e interdependência com os conceitos de interação discursiva, enunciado e gênero do discurso.

O Círculo de Bakhtin compreende a língua como interação discursiva, que acontece de modo contínuo e que se materializa através de enunciados (Volóchinov, 2018). Nessa perspectiva, o discurso se materializa por meio de enunciados que são os elos que só podem ser compreendidos considerando-se o contexto social, extralinguístico. O enunciado é um fenômeno real da língua, que tem uma estrutura sócio-ideológica, sendo a base para a formação da interação discursiva. Assim, compreendemos que o enunciado é “inteiramente um produto da interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação da fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade do falante” (Volóchinov, 2018, p. 216).

Todo enunciado é formado entre dois ou mais indivíduos socialmente organizados, de modo que, para seu estudo, não podemos isolá-lo da interação discursiva, do fluxo histórico de outros enunciados. Diante da realidade social da língua, “a forma linguística é apenas um aspecto isolado de modo abstrato do todo dinâmico do discurso verbal: o enunciado” (Volóchinov, 2018, p. 194). Desse modo, a partir da concepção de língua do Círculo de Bakhtin, é possível identificar, no uso da língua, valores e visões de mundo dos sujeitos sócio-historicamente situados, vinculando ideologia e cultura.

Vale ressaltar que “todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele, o enunciado, é apenas um elo na cadeia ininterrupta dos discursos verbais” (Volóchinov, 2018, p. 184). Logo, o enunciado reflete algo dito anteriormente por outros, concordando/refutando o já dito, ou seja, em uma interação discursiva ativa e responsiva, ao passo que também responde, presumidamente, enunciados porvir. Assim, o enunciado é, antes de tudo, uma orientação avaliativa na interação discursiva.

Para Bakhtin (2016, p. 12), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Desse modo, o autor define os gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados, por meio dos quais nos comunicamos. Esses enunciados refletem e refratam as condições específicas e as finalidades do campo da atividade humana em que são produzidos, se constituindo por meio de seu conteúdo (temático), pelo estilo de linguagem (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais) e por sua construção composicional. Para o autor, são exemplos de gêneros do discurso: as breves réplicas do diálogo cotidiano, a exemplo da pergunta sucinta do cotidiano (“que horas são?”), o relato cotidiano, a carta, os documentos oficiais, o provérbio, o romance, entre outros. Nesse sentido e por extensão, são exemplos de gênero do discurso, também, as réplicas da entrevista semiestruturada que constituem o *corpus* deste estudo, enunciados produzidos pelos estudantes que se posicionam sobre o consumo de fast food após as aulas de inglês.

Para o Círculo de Bakhtin, todo enunciado possui uma conclusibilidade específica com seus limites definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, alternância dos falantes, sendo possível perceber a expressão do falante individual em uma situação concreta da interação discursiva. Em outras palavras, existe uma relação do enunciado com o próprio falante (autor do enunciado) ao passo que se relaciona, também, com outros participantes da comunicação discursiva.

Em sua constituição, um primeiro elemento do enunciado é caracterizado pelas ideias do sujeito centradas no objeto e no sentido, enquanto um segundo elemento do enunciado é compreendido por seu elemento expressivo (relação valorativa do sujeito com o conteúdo do objeto e do sentido). Assim, a conclusibilidade do enunciado é justamente a capacidade de determinar a ativa posição responsiva dos outros participantes da comunicação (Bakhtin, 2016).

Para Bakhtin (2018), é a partir do estudo do discurso que se estuda a língua em sua integridade. Assim, o autor delimita as relações dialógicas como objeto de investigação, de natureza extralinguística, afirmando que todo uso da língua, seja qual for o seu campo de emprego, está impregnado de relações dialógicas. O estudo das relações dialógicas é possível quando o enunciado ganha um autor que se relaciona a ele de forma valorativa e, portanto, passa a existir na vida. Assim, as relações dialógicas são possíveis tanto entre os enunciados quanto entre qualquer parte do enunciado, caso este seja interpretado como signo da posição semântica de um outro.

Considerando que discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir, este estudo parte da premissa de que o enunciado é constituído por seu objeto do discurso e pela relação valorativa do sujeito com o elemento semântico-objetual do enunciado, bem como por seus elos precedentes (resposta) e subsequentes (endereçamento), para realizar a análise do *corpus* discursivo, isto é, as respostas dos estudantes às perguntas “Qual sua opinião sobre *fast food* agora após as aulas de língua inglesa sobre esse tema? Sua visão sobre *fast food* mudou?”. Antes disso, na próxima seção, descreve-se o contexto da aula ministrada para uma turma do terceiro ano do curso técnico de Nutrição e Dietética que se utilizou de 4 imagens, 1 imagem da fachada de uma lanchonete e 3 imagens de anúncios publicitários de estabelecimentos comerciais locais, presentes na cidade dos estudantes, situação que possibilitou a construção dos dados a serem analisados posteriormente.

3. Método: experiência de ensino, procedimentos e *corpus*

As diferentes práticas e experiências de ensino de língua inglesa e formação de professores dessa língua têm sido objeto de reflexão/investigação sob perspectivas múltiplas, de modo que, muitas dessas reflexões/investigações refletem/refratam a preocupação com o ensino da língua para além do código linguístico, vinculando-o com questões sociais (Almeida et al., 2021; Costa e Lima, 2022; Hoelzle & Caparelli, 2022; Lima, 2021, 2022; Rafael e Jorge, 2023; Santos, 2021; Silva, 2019; entre outros).

Nessa senda, realizou-se uma experiência de ensino, em 2022, na qual foram ministradas 10hs/aula (50 minutos cada) de língua inglesa inspiradas na Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2011; Oliveira, 2022a; Oliveira e Lima, 2023). No âmbito

dessa experiência de ensino mais ampla, foi ministrada uma aula com os objetivos de identificar o vocabulário utilizado em 4 imagens e perceber a relação das imagens com o consumo de *fast food*.

A aula/investigação ocorreu no Centro Estadual de Educação Profissional Professor Francisco de Assis Pedrosa. A instituição faz parte das escolas estaduais do Rio Grande do Norte. A escola oferta dois cursos técnicos integrados ao ensino médio: Técnico em Meio Ambiente e Técnico em Nutrição e Dietética. Para a realização da experiência de ensino selecionou-se uma turma de terceira série do Curso Técnico de Nutrição e Dietética da referida escola. A escolha dessa turma se deu devido a aproximação entre a temática utilizada para a prática da pesquisa (*fast food*) e a formação profissional dos estudantes (Técnico de Nutrição e Dietética).

Para a realização da investigação, inicialmente, providenciou-se a autorização da diretora da instituição, por meio do Termo de Autorização Institucional para Realização de Pesquisa. Em seguida, também se solicitou, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a anuência dos pais, uma vez que, os alunos em questão encontravam-se na faixa etária de 14 a 17 anos, e também o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Todos os procedimentos foram condicionados ao parecer favorável de número 5.518.56, concedido pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, e apenas após a aprovação a pesquisa foi iniciada.

Para este estudo, fez-se uma análise mais densa da primeira aula, na qual foram expostos os objetivos e a metodologia da pesquisa. Nesse encontro foi dado início ao primeiro momento da Pedagogia Histórico-Crítica, a saber *prática social*, partindo da compreensão sobre a educação “[...] como uma atividade mediadora no seio da prática social global, tem como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática social” (Saviani, 2019, p.75).

Nessa aula, foi utilizada a paisagem linguística para o ensino da língua inglesa. Foram apresentadas imagens de estabelecimentos comerciais locais, da cidade dos estudantes Mossoró-RN, Brasil, que vendem *fast food* (Figura 1). Essas imagens tanto refletem as fachadas como promovem a divulgação desses estabelecimentos por meio das redes sociais. Na medida que as imagens iam sendo expostas, buscou-se perceber as relações de consumo que os estudantes tinham com *fast food* e de que forma eles percebiam o uso da língua inglesa nos meios de divulgação dos produtos. Para a mediação da aula, utilizou-se a alternância entre o uso da língua inglesa e a língua portuguesa (*code switching*), de modo a facilitar que os estudantes produzissem novos sentidos a partir de sentidos que eles já levam para a sala de aula (suas experiências com a língua portuguesa, por exemplo), promovendo uma educação plurilingue (Lourenço & Melo-Pfeifer, 2022).

Durante a atividade, a professora/pesquisadora não interferiu nas questões apresentadas pelos estudantes, pois os questionamentos estavam relacionados à tradução dos termos identificados e no julgamento do que era ou não saudável para o consumo alimentar. Como não era o foco que a professora/pesquisadora naquele momento impusesse seu ponto de vista a respeito do consumo de *fast food*, os estudantes ficaram à vontade para se perceberem como consumidores, ou não, dos produtos apresentados, bem como para refletir sobre a forma que a língua inglesa

se faz presente no cotidiano da sociedade brasileira. Os estudantes também foram instigados a discutirem sobre os hábitos alimentares saudáveis em contrapartida ao que é oferecido pela indústria do *fast food*.

A seguir, são apresentadas as 4 imagens, 1 imagem da fachada de uma lanchonete e 3 imagens de anúncios publicitários de estabelecimentos comerciais locais, presentes na cidade dos estudantes, que refletem a paisagem linguística utilizada na aula. Cada imagem foi identificada com uma letra, de A a D, para facilitar sua retomada na discussão proposta no artigo.

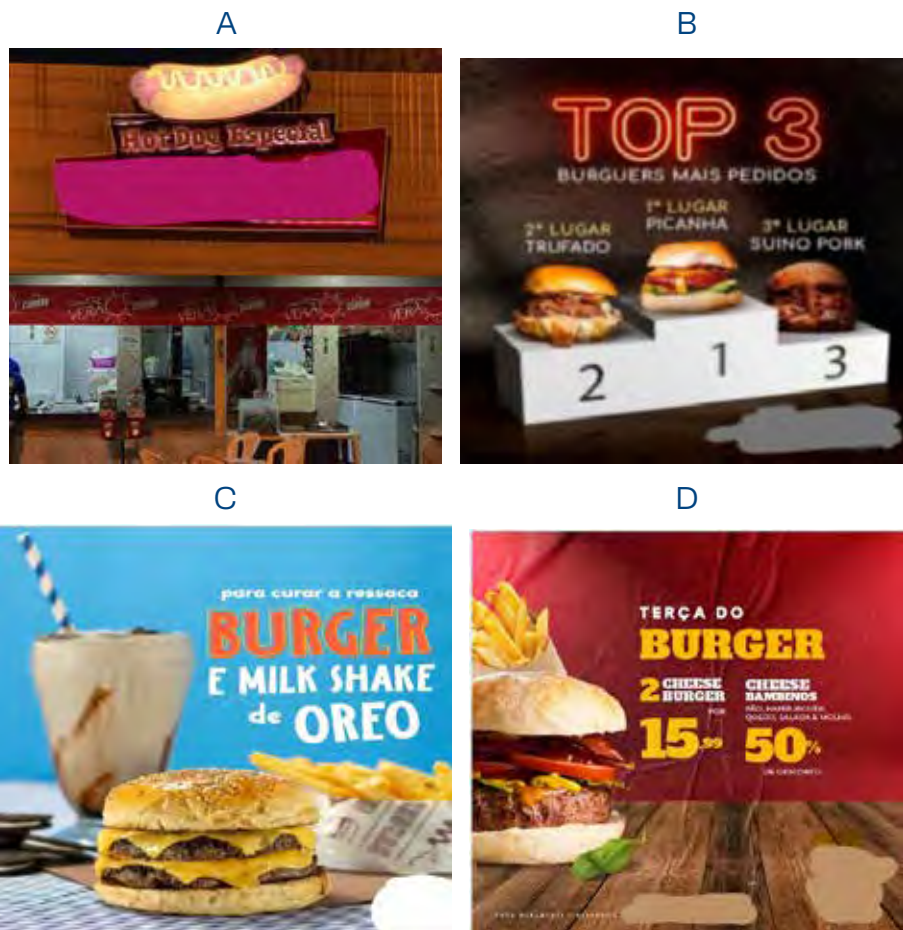


Figura 1. Fachada e anúncios publicitários de estabelecimentos comerciais locais.
Fonte: Oliveira (2022a, p. 42). (adaptado)

Conforme é possível observar, a imagem A se refere à fachada de uma lanchonete na qual, acima do nome do estabelecimento, foi utilizado um *slogan* com o vocabulário “hot dog”, ao invés de cachorro quente. As imagens B, C e D se referem a anúncios publicitários de estabelecimentos comerciais locais: a imagem B, encontrada na página do Instagram de uma lanchonete popular na cidade dos estudantes, ilustra a

preferência do consumidor (“Top 3”), divulgando os “burguer mais pedidos”; a imagem C divulga um lanche que tem o potencial de “curar a ressaca” dos consumidores; a imagem D divulga itens promocionais, com 50% de desconto, na “terça do burger”.

Ao trabalhar as imagens na sala de aula, além da discussão sobre o consumo de *fast food*, solicitou-se que os estudantes falassem as palavras em língua inglesa que são identificadas nas imagens, observando o uso da língua inglesa no cotidiano, como parte do vocabulário da sociedade brasileira: *hot dog, burger, pork, milk shake, cheese burger*. Posteriormente, apresentaram-se os conceitos de estrangeirismo e neologismo.

Vale salientar ainda que os procedimentos para a realização da aula (Figura 2) constituíram um Produto Educacional do tipo Proposta de Ensino, possibilitando um instrumento possível a ser utilizado por outros professores. A seguir, os procedimentos adotados na aula, que podem servir a outros professores de inglês.

- 1. Selecione imagens que faça parte do cotidiano dos estudantes. Ex. Postagens de estabelecimentos locais que tenham utilizado termos em inglês, Fachadas de lanchonetes com nomes em inglês.**
- 2. Apresente as imagens aos estudantes e solicite que eles respondam perguntas que permitirão que eles estabeleçam relações com o cotidiano:
Ex: Do you know any of these places? Do you go to these places? Do you like fast food?**
- 3. Solicite que os estudantes identifiquem as palavras em inglês e conduzam um diálogo sobre o porquê de, em um país de língua portuguesa ser tão comum o uso do inglês. É importante que os estudantes percebam que há um prestígio social do uso do inglês nos meios comerciais.**
- 4. Conceitue a diferença entre Neologismo e Estrangeirismo**

Figura 2 - Procedimentos para a aula de inglês a partir do uso da paisagem linguística.
Fonte: Oliveira (2022b, p. 18).

Conforme é possível observar, a orientação para a seleção da paisagem linguística para a aula de inglês constitui o primeiro procedimento a ser adotado: textos e imagens presentes em espaços públicos, desde placas de trânsito, *outdoors* e nomes de ruas até nomes de lugares, placas de lojas comerciais e espaços públicos em geral (“estabelecimentos locais”, “fachadas”). No segundo procedimento, é possível perceber a necessidade do professor de promover a reflexão dos estudantes sobre o que já é conhecido por eles de alguma forma, na tentativa de articular o já conhecido, o já familiar, a um possível novo sentido. A relação com o cotidiano é motivada.

No terceiro procedimento, é possível perceber a relação entre o cotidiano e o uso da língua inglesa. Já no quarto procedimento, parte-se para a apresentação do novo, de conceitos e usos da língua, a partir da reflexão sobre seu uso.

Concluída a experiência de ensino mais ampla, para perceber possíveis efeitos dessa experiência nos estudantes, realizou-se uma entrevista semiestruturada, gravada em áudio e transcrita, livremente, na variante padrão da língua portuguesa, para construção do *corpus*. Todos os estudantes, no âmbito da experiência, foram codificados por letras do alfabeto (de A a Z). Na ocasião da entrevista, 10 estudantes participaram (nos dias 14 e 17 de outubro de 2022), selecionados por sua disponibilidade e assiduidade nas atividades propostas. Suas respostas às perguntas “Qual a sua opinião sobre *fast food* agora, após as aulas de língua inglesa sobre esse tema? Sua visão sobre *fast food* mudou?” constituem o *corpus* deste estudo. A seguir, esse *corpus* é apresentado, em relação ao estudante que o respondeu.

Quadro 1. Respostas dos estudantes à entrevista: corpus do estudo.

Estudante	Respostas
O	Mudou, porque, agora, mesmo que eu ainda consuma, antes de consumir sempre vem aquele “gatilho”... você se lembra das aulas. Pelo menos eu diminuí. Se eu comia duas vezes por semana, agora é uma vez, por causa disso.
C	Eu já não sou muito fã do fast food, e quando eu vi as coisas, é que eu evito mais consumir fast food.
R	Sim. Eu passei a repensar antes de pedir um fast food. Eu comecei a lembrar das coisas que a senhora explicou. Ajudou sim.
A	Com certeza, porque muitas vezes a gente come sem ter consciência do que está consumindo. E, agora, quando você vai consumir algum alimento desse tipo, fast food, a pessoa já tem consciência do que aquilo pode acarretar na nossa vida, seja os malefícios, porque não tem nenhum benefício.
L	Sim. Sinceramente, eu vejo que realmente não é muito bom ficar comprando, sabe? Eu mesma comprava, todo final de semana eu estava comendo alguma coisa assim, e eu vejo que já diminuí. Antes da senhora dar essas aulas, eu comia muita besteira e, quando eu vou comprar, penso logo, a consciência acaba gritando na hora de consumir
F	Mudou. Não, eu não deixei de comer essas coisas, mas sempre que vou comer fico imaginando a fritura e vou ficando consciente do que estou comendo, mas é pensando nos valores nutricionais e calóricos. Então você come sabendo o que está comendo. Eu evito, mas quando vou comer eu falo: “Meu Deus eu não vou comer”, então eu não como. Mas, às vezes, eu não consigo.
G	Eu não era muito de consumir, mas hoje quando eu consumo, sim, tem esse olhar.
E	É diferente, pelo fato de conhecer o que tem dentro dos alimentos, às vezes, querendo ou não, vem na mente como é feito aquele alimento.
B	Quando ouço a palavra em inglês já começa a lembrar das aulas.
D	Sim. Porque, quando a gente não tem consciência, a gente consome. Está tudo bem. Quando a gente começa a ter consciência, a gente fica pensando: “Eu estou comendo tanto de gordura, comendo tanto...”. Chega a ser chato. Porque, querendo ou não, você começa a se culpar: “Vixe, eu estou comendo isso, sendo que eu sei”. Quando você não tem noção, você não tem o peso da consciência; mas quando você sabe, começa a ter aquele peso, aquela auto-crítica na verdade.

Fonte: Oliveira (2022a, p. 66-67) (adaptado)

A ordem de apresentação do *corpus* diz respeito à ordem da participação dos estudantes, portanto, a apresentação do *corpus* não segue uma ordem linear de A a Z, pois os estudantes foram codificados no âmbito da experiência de ensino maior. A partir disso, cada resposta de estudante é tida como um enunciado no elo da comunicação discursiva a partir do conceito de língua do Círculo de Bakhtin.

As relações dialógicas presentes em cada enunciado são evidenciadas na próxima seção, que elucida o posicionamento dos estudantes frente ao consumo de *fast food*. Vale salientar que trechos das respostas dos estudantes são retomados entre parênteses e por meio do uso de aspas, com a finalidade de demonstrar a materialidade linguística que possibilita a interpretação dos dados.

4. Discussão dos dados

A análise do *corpus* revelou que os estudantes se posicionam de modo a evitar o consumo de *fast food*, em relação dialógica com conhecimentos/conteúdos e com a experiência de ensino/professora. Dos 10 estudantes, 4 (Estudantes A, F, E e D) explicitamente apresentam, em seu discurso, a consciência sobre a composição do *fast food* ou os efeitos de seu consumo, remetendo-se a conhecimentos/conteúdos de aulas. Em paralelo a isso, 6 estudantes (Estudantes O, C, R, L, G e B) explicitamente demonstram que seus posicionamentos em relação ao consumo de *fast food* se relacionam à experiência em sala de aula, remetendo-se ao outro do discurso que, neste caso, é a própria professora e sua prática pedagógica. Esses posicionamentos e suas relações dialógicas são percebidos por diferentes formas de expressão (linguísticas). A seguir, o detalhamento dessa discussão, a partir da análise de cada resposta dos estudantes, tida como enunciado (Bakhtin, 2016).

O estudante A se posiciona em relação ao consumo de *fast food*, apontando explicitamente para a consciência sobre esse consumo, ressaltando essa expressão por meio da repetição dessa expressão (“muitas vezes a gente come sem ter consciência [...] a pessoa já tem consciência”). Assim, seu posicionamento é explícito e direto, manifestado pelo uso dos antônimos malefício/benefício (“seja os malefícios, porque não tem nenhum benefício”).

O estudante F se posiciona em relação ao consumo de *fast food*, salientando a frequência de seu consumo pessoal. Neste caso, o estudante afirma que reduziu o consumo (“não deixei de comer [...] eu evito”), mesmo demonstrando explicitamente ter consciência da composição desses alimentos (“é pensado nos valores nutricionais e calóricos”). Assim, os posicionamentos dos estudantes A e F são semelhantes, evidenciando um conhecimento explícito sobre o *fast food*, seja de forma mais genérica (malefícios/benefícios), seja de forma mais específica (valores nutricionais/calorias).

Com um posicionamento semelhante aos estudantes A e F, o estudante E evidencia que o conhecimento sobre os alimentos influencia na sua opinião sobre o consumo de *fast food* (“É diferente, pelo fato de conhecer o que tem dentro dos alimentos”). Desse modo, a partir da relação entre conhecimento/mente, o estudante F relaciona o seu posicionamento a essa consciência explícita que ele tem sobre os alimentos (“vem na mente como é feito aquele alimento”), o que pode determinar o seu consumo ou não, somando-se ao grupo de estudantes que, por meio de seu discurso, faz referência à composição do *fast food* (“o que tem dentro”).

Ainda no que se refere ao posicionamento a respeito da consciência sobre a composição dos alimentos, o estudante D, assim como o estudante F, ressalta especificidades (“Quando a gente começa a ter consciência, a gente fica pensando: ‘Eu estou comendo tanto de gordura [...]’”), isto é, aponta especificamente para a “gordura”. No discurso do estudante D, a consciência em relação à composição do *fast food* é evidenciada por meio do uso explícito à essa expressão (“começa a ter consciência”).

Levando em consideração esse primeiro conjunto de estudantes (Estudantes A, F, E e D) cujos enunciados apresentam relações dialógicas com conhecimentos sobre a composição do *fast food*, é possível perceber que, nos enunciados de 2 deles (Estudantes A e E), essas relações dialógicas são mais difusas (malefícios/benefícios; “dentro dos alimentos”), enquanto nos enunciados de outros 2 (Estudante F e D), essas relações são mais específicas (“valores nutricionais”/caloria; gordura). Neste caso, os estudantes entram em um diálogo com conhecimentos específicos de seu próprio curso técnico de Nutrição e Dietética, com seu contexto cotidiano escolar em que há disciplinas especializadas para sua formação.

Nos enunciados de um segundo grupo de estudantes (Estudantes O, C, R, L, G e B) se percebe mais explicitamente um posicionamento em relação ao consumo de *fast food*, remetendo-se à experiência em sala de aula. Neste caso, é a própria professora e sua prática pedagógica. O estudante O, por exemplo, demonstra explicitamente que o ato de consumir o *fast food* o remete para uma memória das aulas, mobilizando o verbo “lembrar” relacionado a essa experiência (“você lembra das aulas”). Embora o estudante afirme que ainda consome *fast food*, é possível perceber que ele o evita (“mesmo que eu ainda consuma”), o que aponta para um efeito da aula em sua prática social de consumir ou não *fast food*.

Embora não tão explícito quanto o estudante O, o estudante C evidencia a contribuição dada pelas aulas para, também, posicionar-se em função de uma redução do consumo de *fast food* (“já não sou muito fã [...] quando eu vi as coisas, é que eu evito mais”). O “vi as coisas” do estudante C faz alusão à experiência: foi na aula que o estudante “viu as coisas”, aprendeu algo novo, e, como consequência, reduziu o consumo de *fast food* (“já não sou muito fã [...] evito mais”).

Os estudantes R e L reforçam o posicionamento de que a redução do consumo de *fast food* foi influenciada pelas aulas ministradas pela professora. Os 2 estudantes se remetem diretamente à prática pedagógica da professora, ao contexto mais imediato da entrevista e da experiência em sala de aula: enquanto o estudante R utiliza-se da memória da fala da professora para estabelecer esse posicionamento (“repensar antes de pedir [...] lembrar das coisas que a senhora explicou”); o estudante L evidencia a aula da professora, contrapondo o seu consumo antes e depois dessas aulas (“não é muito bom ficar comprando [...] Antes da senhora dar essas aulas, eu comia muita besteira”).

Essa temporalidade do antes e depois também pode ser percebida no discurso do estudante G. A partir do uso do advérbio de tempo “hoje”, o estudante evidencia um posicionamento que não era o mesmo no passado (“hoje quando eu consumo, sim, tem esse olhar”). Por meio da expressão “esse olhar”, o estudante se remete a um olhar que foi adquirido com a experiência de ensino, aludindo-se à prática pedagógica

da professora: o ponto de vista do estudante, agora, torna-se o mesmo ponto de vista que alerta para o consumo de *fast food* (“esse olhar”), ponto de vista da professora, da prática pedagógica.

Por fim, o estudante B, mantendo um posicionamento semelhante aos demais estudantes, evidencia o efeito das aulas recebidas, pois se lembra delas, possui essa memória, mobilizando o verbo “lembrar” (“Quando ouço a palavra em inglês já começa a lembrar das aulas”). A expressão em língua inglesa “*fast food*”, portanto, leva o estudante a lembrar da experiência de ensino e a problematização desenvolvida durante as aulas.

Tendo em vista a análise dos enunciados dos estudantes, é possível afirmar que os estudantes compreenderam a discussão apresentada pela professora em sua experiência de ensino sobre o consumo de *fast food*, pois, por meio de relações dialógicas diversas, endereçaram suas respostas ao entrevistador a partir de enunciados anteriores, circulados em sala de aula. Em outras palavras, de acordo com a teoria bakhtiniana, “é impossível traçar um limite claro entre a compreensão e a resposta. Toda compreensão responde, isto é, traduz o compreendido em um novo contexto, ou seja, em um contexto de uma possível resposta” (Volóchinov, 2018, p. 179).

Vale salientar, ainda, que a diversidade de relações dialógicas presentes nos enunciados dos estudantes sobre o consumo de *fast food*, tanto com conhecimentos/conteúdos, quanto com a experiência de ensino/professora, ilustra a premissa bakhtiniana de que o objeto do discurso se torna um palco de encontro de opiniões de interlocutores imediatos ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias (Bakhtin, 2016). Assim, é possível perceber que, ao responder à pergunta da professora/entrevistadora, o estudante responde, também, a discursos mais técnicos da área de seu curso (nutrição), em relação à composição dos alimentos, bem como responde ao contexto de ensino e à própria professora.

Levando em consideração o conjunto da análise individualizada de cada enunciado, é possível perceber que os dados apontam para a interpretação de que a utilização da paisagem linguística pode contribuir para a aprendizagem da língua inglesa como uma prática social, reafirmando as 2 premissas deste estudo (apresentadas na introdução). Isso pode ser observado ao perceber que os estudantes, em um momento posterior às aulas, são capazes de estabelecer uma relação dialógica com o passado (as aulas de inglês), seus conteúdos, de forma mais direta e objetiva.

Assim, a partir da análise, foi possível perceber que a aprendizagem se torna mais significativa quando os estudantes conseguem produzir novos sentidos a partir de sentidos que eles já possuem, no caso específico, posicionando-se sobre o consumo de *fast food* de formas diversas. Conforme prevê a perspectiva de língua do Círculo de Bakhtin, “[...] todo enunciado, além do seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados o outro que o antecederam” (Bakhtin, 2016, p. 61). Além disso, é possível reafirmar que textos e imagens presentes em espaços públicos constituem uma paisagem linguística cuja análise contribui para a compreensão das práticas sociais no contexto da sala de aula, uma vez que a aula possibilitou que os estudantes refletissem sobre seus comportamentos, inclusive, para além do cotidiano escolar.

5. Considerações finais

Para este estudo, discutiu-se a utilização da paisagem linguística no contexto de uma aula de língua inglesa em que se abordou o consumo de *fast food* a partir de uma fachada de lanchonete e anúncios publicitários de estabelecimentos comerciais locais, presentes na cidade dos estudantes envolvidos na pesquisa. Assim, constatou-se a possibilidade de utilização da paisagem linguística local em aulas de inglês, observando o uso dessa língua como uma língua franca, partindo do local para o internacional na aula de inglês.

Além disso, foi observado que os estudantes se posicionam de modo a evitar o consumo de *fast food*, em relação dialógica com conhecimentos/conteúdos e com a experiência de ensino/professora. Essas relações dialógicas foram percebidas por meio de diferentes formas de expressão (linguísticas).

A paisagem linguística escolhida como estratégia de ensino, assim, ao pertencer ao universo cotidiano dos estudantes, torna-se um elemento facilitador da aprendizagem, uma vez que foi possível estabelecer relações dialógicas entre os discursos circundante na sociedade e os novos conhecimentos apresentados na aula/escola.

A utilização da entrevista semiestruturada com os estudantes após a experiência se demonstrou um instrumento eficaz na construção dos dados a serem analisados, pois, a partir da análise das respostas dos estudantes foi possível evidenciar seus posicionamentos frente ao consumo de *fast food*, temática abordada na aula. Para elucidar esses posicionamentos, a perspectiva de língua do Círculo de Bakhtin se fez fundamental, por ter como premissa a língua enquanto interação discursiva e seu uso como forma de se posicionar em relação aos objetos do discurso e a outros enunciados, antecedentes e subsequentes.

Por fim, conclui-se que a utilização da paisagem linguística na aula de inglês pode contribuir para a aprendizagem da língua para além de sua condição enquanto sistema, mas, também, enquanto prática social, enquanto elo na cadeia da interação discursiva infinita.

Referências

- Almeida, R. R. de, Lago, N. A. do, & Figueiredo, F. J. Q. de (2021). Educação linguística crítico-colaborativa por meio do inglês: uma experiência com estudantes da educação de jovens e adultos. *Trabalhos em Linguística*, 60(3), 748-761. <https://go.oei.int/o2fwrgcp>
- Bakhtin, M. (2016). Os gêneros do discurso In: Bakhtin, M. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, (pp. 11-70).
- Bakhtin, M. (2018). *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Brait, B. (2012). Análise e teoria do discurso. In: Brait, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. (pp.9-31). Contexto.
- Costa, J. W. de O & Lima, S. de C. (2022). Um estudo exploratório sobre o ensino remoto de língua inglesa na escola pública potiguar em tempos de pandemia de Covid-19 (2020-2021).

Revista Horizontes de Linguística Aplicada, 211, AG10. <https://doi.org/10.26512/rhla.v21i1.42632>.

- Freire, P. (2013). *Pedagogia do oprimido* - Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hoelzle, M. J. L. R., & Capparelli, C. P. (2023). A Por uma linguística aplicada de contato nas posturas praxiológicas do ensino básico e da formação docente de língua inglesa. *Calidoscópio*, 20(2). <https://doi.org/10.4013/cld.2022.202.04>.
- Lima, S. C. (2021). Ensino de inglês na escola pública em perspectiva Indisciplinar e dialógica. *Revista da Anpoll*, 52(2), 138156. <https://doi.org/10.18309/ranpoll.v52i2.1556>.
- Lima, S. de C. (2022). (Auto) reflexão sobre uma aula remota de língua inglesa por meio da análise dialógica de memes. *Revista EntreLinguas*, 8, e022039. <https://doi.org/10.29051/el.v8i00.15160>.
- Lourenço, M., & Melo-Pfeifer, S. (2022) A paisagem linguística: Uma ferramenta pedagógica no âmbito de uma educação plurilingue e para a cidadania global. *Diacrítica*, 36(2), 209-231. <http://doi.org/10.21814/diacritica.4815>
- Oliveira, E. C. G. A. de (2022a). *Pedagogia histórico-crítica no ensino de língua inglesa em um curso técnico integrado: uma análise dialógica do discurso contra a cultura do fast food*. Dissertação [Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica] - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. <https://cutt.ly/ieUjRKGw>
- Oliveira, E. C. G. A. de. (2022b). *Fast food x alimentação saudável: proposta de ensino para aulas de língua inglesa* [Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica] - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/720516>
- Oliveira, E. C. G. A. de & Lima, S. C. (2023). Instagram, fast food and Historical-Critical Pedagogy: ingredients for the discourse in favor of healthy eating in the context of teaching English. *Texto Livre*, v. 16. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.45190>
- Rafael, E. L., & Jorge, A. B. M. (2023). Práticas reflexivas em planos de aula do curso CELTA. *Calidoscópio*, 21(2) 307-321. <http://doi.org/10.4013/cld.2023.212.05>.
- Santos, J. S. (2021) Formação de professores de inglês para abordagem de questões étnico-raciais: práticas planejadas e práticas manifestas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 60(1), 43-57. <https://go.oei.int/n37nerj5>.
- Saviani, D. (2019). *Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Campinas, SP; Autores Associados.
- Silva, F. M. (2019). O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 58(1), 158-176, <https://go.oei.int/5tggpbej>.
- Volóchinov, V. (Círculo de Bakhtin) (2018). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, Notas e Glossário de Sheila Grillo; Ekaterina V. Américo. Ensaio introdutório Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34.

Cómo citar en APA:

Oliveira, E. C. G. A. de, & Lima, S. de C. (2024). Do local para o internacional nas aulas de inglês: relações dialógicas entre a paisagem linguística e o ensino da língua em uma escola profissional de nível médio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 96(1), 175-187. <https://doi.org/10.35362/rie9616438>

